



Universidade de Aveiro Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa
2009

**ÁLVARO DE SOUSA
PEREIRA LEITÃO**

**CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE NA
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO 1.º CEB**

O caso de um grupo de professores estagiários da ESEC





**ÁLVARO DE SOUSA
PEREIRA LEITÃO**

**CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE NA
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DO 1.º CEB**

O caso de um grupo de professores estagiários da ESEC

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Didáctica na especialidade de Supervisão e Formação, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Isabel Lobo de Alarcão e Silva Tavares, Professora Catedrática (aposentada) do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro.

Um dia sonhou-se ... e o sonho habitou em nós. Agora,
habitamos a realidade que um dia... foi sonho!

Idália Sá-Chaves (2005)

À Maria Helena
Ao Rui Pedro e ao Bruno Miguel

o júri

presidente

Doutora Maria Hermínia Amado Laurel

professora catedrática do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro

Doutora Maria Isabel Lobo de Alarcão Alarcão e Silva Tavares (orientadora)

professora catedrática (aposentada) do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

Doutora Amélia da Costa Lopes

professora associada com agregação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Doutora Idália da Silva Carvalho Sá-Chaves

professora associada (aposentada) do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

Doutora Carolina Moreira da Silva Fernandes de Sousa

professora coordenadora da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve

Doutora Carlota Teixeira de Vasconcelos Lloyd Braga Fernandes Tomaz

professora auxiliar do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Um trabalho desta natureza não era possível ser concretizado sem o apoio de um conjunto de amigos (uns antigos e outros feitos na caminhada) e de personalidades a quem, neste momento, agradeço com gratidão. Pela importância que tiveram no desenvolvimento da investigação, não posso deixar de, publicamente, agradecer:

À Professora Doutora Isabel Alarcão pela qualidade inigualável da orientação competente e rigorosa, estimulante e de confiança com que nos presenteou ao longo da investigação. As suas não respostas que sabiamente se escusou a dar-nos, a argumentação e contra-argumentação geradoras de sucessivos desequilíbrios e reequilíbrios, o ambiente estimulante e afectivo com que nos rodeou e os comentários e questionamentos crítico-reflexivos ao nosso trabalho permitiram-nos ir aprofundando e evoluindo, etapa a etapa, na construção de um conhecimento que se constitui(u) como fonte permanente de procura de sentido(s);

Às Professoras Doutoradas Idália Sá-Chaves (docente da disciplina “Cultura, Conhecimento e Identidade”) e Nilza Costa (docente da disciplina “Metodologias de Investigação em Educação”) pela abertura e aprofundamento aos caminhos da complexidade e da problematização que nos proporcionaram e nos terem apoiado e acreditado nas nossas opções;

Aos prelectores convidados no âmbito da parte curricular do 1.º Curso de Doutoramento com Base Curricular em Didáctica da Universidade de Aveiro Professores Doutores João Praia, Nilza Costa, Jean-Louis Le Moigne, Arquitecto Martins Barata, Teresa Ambrósio, Isabel Martins, Georges Lerbet, João Lobo Antunes, João Caraça, José Alberto Correia, Geraldi Wanderley, Wilson Abreu, Rui Vieira e Doutoradas Celina Vieira e Ana Vale com quem partilhámos momentos privilegiados de dialética, de confronto, de íntimas inquietações e da sua transposição;

Aos especialistas Professoras Doutoradas Maria do Céu Roldão (Escola Superior de Educação de Santarém) e Deolinda Ribeiro (Escola Superior de Educação do Porto), Mestre João Caramelo (Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto) e Doutora Ana Silva que connosco colaboraram na validação da categorização das narrativas autobiográficas, bem como ao Doutor José Augusto Bessa de Oliveira pelo apoio prestado no tratamento estatístico;

agradecimentos (cont.)

Aos colegas do curso de doutoramento com que convivemos e partilhámos durante um ano de forma intensiva os nossos percursos de formação: Ana Cardoso, Ana Filipa Silva, Ana Vidal, Carla Amorim, Carla Lopes, Carla Magalhães, Cristina Oliveira, Elvira Santos, Ilda Couto Gomes, Isabel Carvalho, Laureano Silveira, Maria Angelina Sanches, Maria do Céu Carrageta, Maria Isabel Fernandes, Maria João Amaral, Maria José Gamboa, Paulo Oliveira e Teresa Serrano;

Às professoras cooperantes da Escola Superior de Educação de Coimbra Cristina Ventura, Elsa Lopes, Maria Helena Leitão e Sónia Ribeiro, pela co-responsabilização implicada na formação dos futuros professores e disponibilidade que revelaram em serem entrevistadas;

Aos meus ex-alunos do 4.º ano da licenciatura em 1.º CEB da Escola Superior de Educação de Coimbra, também co-autores deste trabalho, com quem reaprendemos os caminhos da supervisão eco-clínica;

Aos meus professores da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto que, durante os anos de 1990 a 1994 em que obtivemos a licenciatura em Ciências da Educação, Ramo de Educação da Criança, nos despertaram para a utilização de uma pluralidade de olhares sobre os processos de ensino-aprendizagem e para a procura de soluções inovadoras a problemas que a nossa prática profissional de professor do 1.º ciclo do ensino básico suscitava;

Aos meus professores da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra que, durante os anos de 1995 a 1998 em que obtivemos o mestrado em Ciências da Educação, especialização em Psicologia da Educação, nos permitiram alargar e aprofundar a nossa formação como supervisor da prática pedagógica do 1.º CEB nas Escolas Superiores de Educação de Viseu e de Coimbra;

À Escola Superior de Educação de Coimbra pelas condições institucionais que viabilizaram e facilitaram o desenvolvimento da investigação (*Contrato-Programa entre o IPC (ESEC) – MCTES*);

À Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) pelo apoio financeiro concedido (*Bolsa de Investigação financiada pelo POCI 2010 – Formação Avançada para a Ciência – Medida IV.3*);

À minha família pelo carinho, estímulo e compreensão com que sempre nos presentearam ao longo do trabalho.

palavras-chave

Construção da profissionalidade, *Feedback* co-constutivo, Formação inicial de professores de 1.º CEB, Iniciação à prática profissional, Narrativas autobiográficas, Reflexividade, Supervisão eco-clínica

resumo

Este trabalho põe em evidência o valor formativo da prática profissional supervisionada e da escrita reflexiva com *feedback* co-constutivo sobre a *praxis* enquanto eixos estruturantes da construção de competências profissionais na formação inicial de professores do 1.º ciclo do ensino básico.

Integrada no paradigma da complexidade e assumindo, do ponto de vista teórico-epistemológico, o diálogo entre o paradigma construtivista da complexidade (Lerbet 1986, 2004; Morin, 1994, s.d.; Le Moigne, 2002, 2003a), o paradigma da complexificação e da epistemologia da escuta/controvérsia (Correia, 2001), o experiencialismo crítico (Alarcão, 2001b) e o construtivismo/socioconstrutivismo (Piaget, 1975; Perret-Clermont, 1978; Morgado, 1988), a investigação que desenvolvemos teve como objectivo central saber como e em que condições, num contexto de formação reflexiva (Schön, 1983, 1992; Zeichner, 1993; Alarcão, 1996b, 2001c; Marcelo, 1999; Sá-Chaves, 2002; Alarcão e Tavares, 2003; Perrenoud, 2004) e, simultaneamente, de investigação (Moreira e Alarcão, 1997; Elliot, 1997; Alarcão, 2001a, 2001b; Moreira, 2001; Esteves, 2002; Estrela, 2003), se opera a construção da profissionalidade e da identidade social docente (Perrenoud, 1995, 2001b; Le Boterf, 1999; DeSeCo, 2002), ou seja, compreender a forma como se estabelecem e evoluem as dimensões que caracterizam o conhecimento profissional e os factores (activadores e inibidores) de desenvolvimento nele envolvidos.

resumo (cont.)

Para atingir este objectivo, propusemo-nos desenhar e realizar uma investigação centrada numa metodologia de formação – investigação-acção (Bataille, 1981; Pourtois, 1981; Morin, 1985; Moreira, 2001), de orientação reflexiva, focada no desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos do 4.º ano do curso de formação de professores do 1.º CEB, da Escola Superior de Educação de Coimbra. Adoptou-se, por isso, uma dupla modelização para a investigação: o estudo de caso (para a investigação) e a investigação-acção (para a formação). O pólo técnico da investigação (Bruyne, Herman e Schoutheete, 1991) configurou, assim, como modo de investigação, o estudo de caso (multicaso) e as entrevistas, os interrogatórios clínicos (realizados no âmbito da pós-observação da componente de formação Estágio), a escrita regular de narrativas autobiográficas centrada nas trajectórias de formação (de processo e de síntese), a observação de aulas, entre outros, como instrumentos de recolha de dados que pareceram adequados à metodologia essencialmente qualitativa que elegemos. Os mesmos instrumentos, articulada e conjuntamente com outros adoptados no âmbito do desenvolvimento da unidade curricular *Observação e Intervenção Educativa IV - Seminário de Análise e Reflexão Práticas*, assumiram também funções formativas, ou seja, constituíram, pela análise dos dados que possibilitaram, ferramentas importantes de auto, hetero e co-formação e, concomitantemente, de investigação.

A triangulação dos dados provenientes destas múltiplas fontes de informação assegurou o contraditório na gestão dos dados garantindo, deste modo, a validade das conclusões da investigação.

resumo (cont.)

Os dados da observação/supervisão das práticas pedagógicas e respectiva análise permitiu-nos: 1) identificar o estabelecimento e a evolução de configurações de relação entre a aprendizagem de competências básicas para o desempenho docente no 1.º CEB e certos aspectos explícitos do contexto de formação inicial tais como a iniciação à prática profissional supervisionada e a escrita reflexiva com *feedback* co-construtivo; 2) perspectivar, no contexto da iniciação à prática profissional supervisionada, a existência de um espaço de intervenção comum co-concebido, co-planificado, co-desenvolvido e co-avaliado pelas instituições formadora e cooperantes em torno de um projecto de formação onde o diálogo prática-teoria-prática emerge como central na construção da complexa rede de competências profissionais que hoje se reclamam na formação inicial de professores; 3) conceber o professor como um profissional crítico-reflexivo e a reflexão e a investigação partilhada como dispositivos centrais de auto-avaliação e auto-regulação do desempenho profissional e do desenvolvimento ao longo da vida; 4) percepcionar a formação inicial do professor de 1.º CEB como o início do processo de vinculação/socialização à profissão.

Estas conclusões podem, a nosso ver, contribuir, no quadro de uma colaboração interinstitucional co-formadora, que do ponto de vista das políticas de formação de professores se impõe redefinir, para o reconhecimento e valorização da importância dos contextos de prática supervisionada e da escrita autobiográfica com *feedback* co-construtivo no desenvolvimento profissional e identitário na formação inicial de educadores/professores e, simultaneamente, sustentar, ancorada numa nova ética de investigação, a teoria da formação na perspectiva da epistemologia do sujeito aprendente.

keywords

Professionalism development, Co-constructive *feedback*, Initial primary teacher education, Initiation to professional practice, Autobiographic narratives, Reflectivity, Eco-clinical supervision

abstract

This work argues for the formative value of supervised professional practice and reflective writing with co-constructive *feedback* about pedagogic practices as the fundamental axes in the development of the professional competences in the initial primary teacher education.

Integrated in the paradigm of complexity and assuming, from a theoretical-epistemological viewpoint, the dialogue among the constructivist paradigm of complexity (Lerbet 1986, 2004; Morin, 1994, s.d.; Le Moigne, 2002, 2003a), the epistemology of listening/controversy (Correia, 2001), the critical experientialism (Alarcão, 2001b) and the constructivism and socio-constructivism (Piaget, 1975; Perret-Clermont, 1978; Morgado, 1988), the main objective of the research was to identify the conditions and processes underlying the development of professionalism and social identity of teachers (Perrenoud, 1995, 2001; Le Boterf, 1999; DeSeCo, 2002) in a reflective (Schön, 1983, 1992; Zeichner, 1993; Alarcão, 1996b, 2001c; Marcelo, 1999; Sá-Chaves, 2002; Alarcão e Tavares, 2003; Perrenoud, 2004) educational research context (Moreira e Alarcão, 1997; Elliot, 1997; Alarcão 2001a, 2001b; Moreira, 2001; Esteves, 2002; Estrela, 2003), i.e., to understand how the dimensions that characterize the professional knowledge are established and evolve, as well as the factors (activators and inhibitors) involved.

To achieve this objective, we designed a research project of reflexive orientation based on a formative research-action methodology and focused on the personal and professional development of the students enrolled in primary teachers course (Escola Superior de Educação de Coimbra).

abstract (cont.)

To accomplish it a dual modelization was adopted: a case study (for research purposes) and research-action (for formative purposes). Hence, the technical pole of the research (Bruyne, Herman e Schoutheete, 1991), configured a case study (multi-case) as a research mode; the interviews, clinical questionnaire (performed as part of the post-observation component of the practicum), periodic writing of autobiographic narratives focused on the students' development trajectories (process and meta-process), classroom observation, among others, were used as data gathering instruments which seem to be well-adapted to the qualitative methodology selected for the research.

The same instruments, together with the ones adopted in the curricular unit *Observação e Intervenção Educativa IV - Seminário de Análise e Reflexão Práticas*, also assumed formative functions (enabling data analysis), i.e., constituted important tools of auto, hetero and co-formation as well as research tools.

The triangulation of data from multiple information sources assured the contradictory in the management of data, and guaranteed the validity of the research conclusions.

The data of the observation/supervision from the practicum and its analysis allowed us to: 1) identify the establishment and evolution of configurations relative to the learning of basic competences for the performance of the primary teacher and certain explicit aspects of the initial education aspects such as the initiation to the professional practice under supervision and reflective writing with co-constructivist *feedback*; 2) consider, in the context of the initiation to professional practice under supervision, the existence of common intervention space co-conceived, co-planned, co-developed and co-evaluated by the higher education institutions and cooperative schools associated to an education project in which the dialogue practice-theory-practice emerges as central in the construction of the complex network of professional competences that

abstract (cont.)

today are required in the initial education of teachers; 3) conceive the teacher as a critical-reflexive professional and reflection and shared research as central tools of auto-evaluation and auto-regulation of the professional performance and development; 4) perceive the initial education of primary teachers as the beginning of the process of socialization to the profession.

These conclusions may contribute, in the context of an inter-institutional co-formative collaboration in need of redefinition, to the acknowledgment and valuing of the relevance of the practice under supervision contexts as well as to the contribution of autobiographic writing with co-constructivist *feedback* to the professional development and identity in the teachers' initial education. The evidence gathered also argues for a theory of education based on the epistemology of the learner.

mots-clés

Construction de la professionnalité, *Feedback* co-constructif, Formation initiale des instituteurs, Initiation à la pratique professionnelle, Narratives autobiographiques, Réflexivité, Supervision éco-clinique.

résumé

Ce travail met en relief la valeur formatrice de la pratique professionnelle supervisée et l'écriture réflexive avec *feedback* co-constructif sur la *praxis* pour la construction de compétences professionnelles dans la formation initiale des instituteurs.

Insérée dans le paradigme de la complexité et assumant, du point de vue théorique-épistémologique, le dialogue entre le paradigme constructiviste de la complexité (Lerbet 1986, 2004; Morin, 1994, s.d.; Le Moigne, 2002, 2003), le paradigme de la complexité et de l'épistémologie de l'écoute/controverse (Correia, 2001), l'expérimentalisme critique (Alarcão, 2001b) et le constructivisme/socioconstructivisme (Piaget, 1975, Perret-Clermont, 1978, Morgado, 1988, Le Moigne, 2002, 1993a), la recherche que nous avons effectuée a été guidée par l'objectif central de savoir comment et dans quelles conditions, dans un contexte de formation réflexive (Schön, 1983, 1992; Zeichner, 1993; Alarcão 1996b, 2001c; Garcia, 1999; Sá-Chaves, 2002; Alarcão e Tavares, 2003; Perrenoud, 2004) et, simultanément, d'investigation (Moreira e Alarcão, 1997; Elliot, 1997; Alarcão, 2001a, 2001b; Moreira, 2001; Esteves, 2002; Estrela, 2003), s'opère la construction de la professionnalité et de l'identité sociale des enseignants (Perrenoud, 1995, 2001b; Le Boterf, 1999; DeSeCo, 2002), c'est à dire, de comprendre la manière comment s'établissent et évoluent les dimensions qui caractérisent la connaissance professionnelle et les facteurs (activateurs et inhibiteurs) de développement sous-jacents.

résumé (cont.)

Pour atteindre cet objectif, nous nous sommes proposés de réaliser une recherche centrée sur une méthodologie de formation – recherche-action (Bataille, 1981; Pourtois, 1981; Morin, 1985; Moreira, 2001), d'orientation réflexive, axée sur le développement personnel et professionnel des élèves de 4.ème année du cours de formation d'instituteurs, de l'École Supérieure d'Éducation de Coimbra.

Nous avons adapté, pour cela, une double modélisation pour la recherche: l'étude de cas (pour l'investigation) et la recherche-action (pour la formation).

Ainsi, le pôle technique de l'investigation (Bruyne, Herman e Schoutheete, 1991) a configuré comme mode de recherche l'étude de cas (multi-cas) et les entrevues, les entretiens cliniques (réalisés dans le cadre de la post observation de la composante de formation Stage), l'écriture régulière de narratives autobiographiques axée sur les trajectoires de formation (de processus et de synthèse), l'observation de classes, entre autres, comme instruments de recueil de données que nous ont parut adéquats à la méthodologie essentiellement qualitative que nous avons choisie. Les mêmes instruments, articulés conjointement avec d'autres adoptés dans le cadre du développement de la discipline *Observação e Intervenção Educativa IV – Seminário de Análise e Reflexão Práticas*, ont assumé aussi des fonctions formatives, c'est à dire, ont constitué, par l'analyse des données qui ont permis, d'outils importants d'auto, d'hétéro et de co-formation et ainsi, conjointement, de recherche.

La triangulation des données qui proviennent de ces multiples sources d'information a assuré le contradictoire dans la gestion des données, garantissant, de cette façon, la validité des conclusions de la recherche.

résumé (cont.)

Les données de l'observation/supervision des pratiques pédagogiques et leur analyse nous ont permis: 1) d'identifier l'établissement et l'évolution de configurations de relation entre l'apprentissage de compétences basiques pour le travail des instituteurs et certains aspects explicites du contexte de formation initiale, telles que l'initiation à la pratique professionnelle supervisée et l'écriture réflexive avec le *feedback* co-constructif; 2) d'avoir la perspective, dans le contexte de l'initiation à la pratique professionnelle supervisée, de l'existence d'un espace d'intervention commun, co-conçu, co-planifié, co-développé et co-évalué par les institutions formatrices et coopérantes, autour d'un projet de formation, comme contexte où le dialogue pratique-théorie-pratique émerge comme point central dans la construction de la complexe chaîne de compétences professionnelles qu'aujourd'hui se veulent à la formation initiale des enseignants; 3) de concevoir l'enseignant comme un professionnel critique et réflexif, et la réflexion et l'investigation partagées comme dispositifs centraux d'autoévaluation et d'autorégulation de la performance professionnelle tout au long de la vie; 4) d'estimer la formation initiale de l'instituteur comme le début du processus d'engagement/socialisation à la profession.

Ces conclusions peuvent, à nos yeux, contribuer – dans le cadre d'une collaboration interinstitutionnelle co-formatrice, que du point de vue des politiques de formation de maîtres est impérieux redéfinir – à la reconnaissance et valorisation de l'importance des contextes de pratique supervisée et de l'écriture autobiographique avec *feedback* co-constructif dans le développement professionnel et identitaire, à la formation initiale des éducateurs/professeurs et, simultanément, soutenir la théorie de la formation dans la perspective de l'épistémologie du sujet apprenant.

Índice geral

O júri	v
Agradecimentos.....	vi
Resumo	viii
Abstract	xi
Résumé	xiv
Índice geral	xvii
Índice do volume 1	xvii
Índice de figuras	xx
Índice de quadros	xxi
Índice de gráficos	xxv
Índice do volume 2 (Anexos em CDRom)	xxvi

Índice do volume 1

INTRODUÇÃO	27
1- PROBLEMÁTICA	35
1- O novo contexto da formação de professores.....	37
2- Problemática e problema subjacentes ao estudo.....	39
3- Relevância/pertinência do estudo.....	46
4- Objectivos e questões	48
4.1- Objectivos de formação e de investigação	48
4.2- Questões orientadoras	49
2- QUADROS EPISTEMOLÓGICO E TEÓRICO-CONCEPTUAL	51
1- Quadro epistemológico: o paradigma emergente da complexidade	53
1.1- A epistemologia da complexidade.....	55
1.2- A epistemologia da escuta/controvérsia	62
1.3- O experiencialismo crítico	64
1.4- A epistemologia construtivista/socioconstrutivista	67
1.5- O quadro epistemológico da nossa investigação.....	71
2- Quadro teórico-conceptual: O sentido de desenvolvimento profissional de professores - perspectivas actuais	75
2.1- Em torno do conceito de competência.....	76
2.2- Dimensões de formação que contribuem para a construção da <i>nova profissionalidade</i> docente	88
2.3- Modelos de formação inicial de professores com enfoque no desenvolvimento profissional.....	98

2.4- Modelos de intervenção educativa e sua relação com os modelos de formação inicial de professores	116
2.5- A supervisão eco-clínica e socioconstrutivista	135
2.6- A escrita reflexiva e o <i>feedback</i> co-construtivo	147
2.6.1- A escrita de narrativas autobiográficas de prática: conceito e potencialidades	147
2.6.2- O <i>feedback</i> co-construtivo como estratégia supervisiva de promoção da aprendizagem e do desenvolvimento	159
3- CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO E QUADRO METODOLÓGICO	167
1- Contexto e processo de formação	169
1.1- O contexto legal e institucional	169
1.2- O contexto funcional	170
1.2.1- A transversalidade da unidade curricular <i>Observação e Intervenção Educativa</i>	170
1.2.2- A articulação intra e interdisciplinar das unidades curriculares <i>OIE IV</i> e <i>OIE V</i>	172
1.2.2.1- Articulação entre o <i>Seminário de Análise e Reflexão Práticas</i> e o Estágio	172
1.2.2.2- Articulação entre as unidades curriculares <i>OIE IV</i> e <i>OIE V</i>	176
2- Metodologia	181
2.1- Natureza topológica do espaço metodológico	181
2.2- Concomitância e articulação entre os projectos de formação e de investigação (projecto de modelização dupla)	187
2.2.1- As bases conceptuais da modelização formação – investigação-acção	188
2.3- Os participantes	190
2.3.1- Questões éticas	191
2.4- Descrição sucinta do percurso de formação – investigação-acção	192
2.5- Modo de tratamento de dados	196
2.5.1- Análise qualitativa de conteúdo	197
2.5.2- Análise quantitativa de conteúdo	199
2.6- Validade(s) e fidelidade(s)	199
4- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	203
1- Representação dos professores estagiários acerca da profissão de professor do 1.º CEB. 205	
1.1- Objectivos e fundamentação	205
1.2- Participantes envolvidos: grupo-turma	205
1.3- Metodologia: construção, validação, aplicação e tratamento de dados de um questionário	206
1.4- Apresentação e análise dos dados – os resultados obtidos antes e depois do estágio e sua comparação	208
1.4.1- Apresentação e análise dos dados obtidos antes do estágio	208
1.4.2- Apresentação e análise dos dados obtidos depois do estágio	274
1.4.3- Comparação entre os resultados obtidos antes e depois do estágio	275

2- Mudanças vividas nas dimensões do desenvolvimento profissional contadas na 1. ^a pessoa	323
2.1- Análise da escrita de narrativas autobiográficas de síntese – comparando os resultados entre o primeiro e o segundo semestres	323
2.1.1- Apresentação e análise dos dados das narrativas autobiográficas de síntese (primeiro semestre)	323
2.1.2- Apresentação e análise dos dados das narrativas autobiográficas de síntese (segundo semestre).....	352
2.1.3- Comparação entre os resultados do primeiro e do segundo semestre	383
3- <i>Feedback</i> co-constructivo e escrita reflexiva	404
3.1- Objectivos e fundamentação	404
3.2- Construção e aplicação do modelo de análise	406
3.3- Apresentação e análise dos dados	411
3.3.1- Evolução dos tipos de <i>feedback</i> utilizados nas narrativas autobiográficas de processo	411
3.3.2- Evolução da tipologia de <i>feedbacks</i> utilizada nas narrativas autobiográficas de síntese entre o primeiro e o segundo semestre.....	415
4- Opinião dos estagiários sobre o impacto da escrita das narrativas autobiográficas no seu desenvolvimento profissional e pessoal	418
4.1- O que pensam os alunos da escrita de narrativas autobiográficas	418
4.2- Estrutura e conteúdo do questionário	419
4.3- Aplicação do questionário e tratamento dos dados	422
4.4- Apresentação, análise e interpretação dos resultados	423
5- Concepções, representações e práticas de co-orientação de estágios (professoras cooperantes)	432
5.1- Problematização e fundamentação teórica	432
5.2- Objectivos	436
5.3- Metodologia: construção, validação, aplicação e tratamento de uma entrevista.....	437
5.4- Apresentação, análise e interpretação dos dados	438
5- DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	463
1- Discussão global dos resultados	465
2- Os dados de entrada e de saída	469
2.1- Factores de activação do desenvolvimento de competências profissionais.....	470
2.2- Factores inibidores do desenvolvimento de competências profissionais	472
3- Consecução dos objectivos do estudo	474
4- Implicações do estudo para a reconceptualização e organização da formação de professores	475
4.1- Uma proposta de modelização sistémica de formação	476

CONCLUSÃO	479
1- Contexto, elementos da problemática e objectivos	481
2- As perspectivas epistemológica e teórico-conceptual	483
3- A <i>démarche</i> metodológica	484
4- O desenvolvimento da formação – investigação-acção	485
5- Os principais resultados.....	486
6- Potencialidades e limites do estudo	487
7- Concluir para recomençar.....	488
BIBLIOGRAFIA.....	493
WEBGRAFIA	529

Índice de figuras

Figura 1- Conceitos epistémicos da complexidade (Le Moigne, 2007)	61
Figura 2- O saber-interface como a inclusão do <i>terceiro incluído</i>	78
Figura 3- The interconnected model of teacher professional growth (Clarke e Hollinsworth, 2002)	113
Figura 4- Componentes da formação inicial.....	114
Figura 5- Paradigmas e modelos didácticos (Borràs, 2001)	117
Figura 6- Método genético-estrutural (Not, 1991)	127
Figura 7- Tarefas a realizar no processo de supervisão (Alarcão e Tavares, 1987/2003)	139
Figura 8- Modelo reflexivo de desenvolvimento/formação profissional (Wallace, 1991)	141
Figura 9- Quatro fases do processo de reflexão (Smyth, 1989)	142
Figura 10- Models of teaching, views of learning and related discourses on feedback (Askew e Lodge, 2000)	160
Figura 11- Tipologia de <i>feedbacks</i> utilizados por supervisores (relativamente a textos de reflexão produzidos pelos alunos)	164
Figura 12- Carga horária da componente <i>Observação e Intervenção Educativa</i> ao longo do curso.....	169
Figura 13- Organização de funcionamento do Estágio/modelização da sequencialidade do ciclo <i>práxico</i>	173
Figura 14- Processo de reflexão pós-intervenção	176
Figura 15- Planificação de uma unidade didáctica como uma mini-investigação.....	179
Figura 16- Espaço metodológico quadripolar da investigação (adaptado de Bruyne, Herman e Schoutheete, 1991)	182
Figura 17- A escrita de narrativas autobiográficas na modelização da investigação	187
Figura 18- Metodologia de formação – investigação-acção	190
Figura 19- Participantes no estudo	191

Figura 20- A narrativa autobiográfica e a (re)construção de competências profissionais: como me vou transformando em professor do 1.º CEB	193
Figura 21- Tipos de instrumentos e técnica de análise dos dados.....	196
Figura 22- Modelização do desenvolvimento de competências profissionais	324
Figura 23- A formação profissional na interface de dois subsistemas: o da Escola Cooperante e o da Escola de Formação	476
Figura 24- Modelo-síntese conceptual da construção e desenvolvimento profissional de professores na formação inicial	477

Índice de quadros

Quadro 1- <i>Categoria A</i> : Concepção e representação da profissão de professor	218
Quadro 2- A1: Funções do professor.....	219
Quadro 3- A2: Saberes especializados e competências da profissão.....	220
Quadro 4- A3: Qualidades pessoais que a profissão exige	221
Quadro 5- A4: Construção da profissão.....	221
Quadro 6- A5: Relevância social da profissão	222
Quadro 7- A6: Motivações intrínsecas	222
Quadro 8- A7: Exercício profissional tutelado pelo poder central.....	223
Quadro 9- <i>Categoria B</i> : Transformação em professor.....	228
Quadro 10- B1: Contextos de transformação	228
Quadro 11- B2: Factores de transformação.....	229
Quadro 12- B3: Dimensões da transformação.....	229
Quadro 13- <i>Categoria C</i> : Conceito de competência profissional	233
Quadro 14- <i>Categoria D</i> : Desenvolvimento da competência profissional.....	237
Quadro 15- <i>Categoria E</i> : Competências profissionais que os professores devem possuir.....	248
Quadro 16- E1: Científicas	249
Quadro 17- E2: Didáctico-pedagógicas	250
Quadro 18- E3: Clínico-relacionais	250
Quadro 19- E4: Institucionais	251
Quadro 20- E5: Crítico-reflexivas	251
Quadro 21- E6: Domínio da Língua Portuguesa.....	252
Quadro 22- E7: Formar-se ao longo da vida.....	252
Quadro 23- <i>Categoria F</i> : Importância atribuída às competências profissionais	253
Quadro 24- Subcategoria F1: Importância atribuída às competências, por subcategoria.....	254
Quadro 25- <i>Categoria G</i> : Competências profissionais adquiridas/em construção	256
Quadro 26- <i>Categoria H</i> : Contextos de aquisição das competências profissionais	258
Quadro 27- H1: Contextos de aquisição da competência E2 – Didáctico-pedagógica	259

Quadro 28- <i>Categoria I</i> : Dispositivos indutores de aquisição das competências profissionais nos diferentes contextos	260
Quadro 29- Subcategoria I1: Transversalidade dos dispositivos indutores de aquisição das competências profissionais	261
Quadro 30- <i>Categoria J</i> : Importância do estágio	263
Quadro 31- <i>Categoria L</i> : Razões (da importância do estágio).....	267
Quadro 32- L2: Espaço-tempo de aprendizagem do agir profissional.....	268
Quadro 33- <i>Comparação da categoria A</i> : Concepção e representação da profissão de professor	276
Quadro 34- Subcategoria A1: Funções do professor.....	277
Quadro 35- Subcategoria A2: Saberes especializados e competências da profissão	278
Quadro 36- Subcategoria A3: Qualidades pessoais que a profissão exige.....	279
Quadro 37- Subcategoria A4: Construção da profissão	280
Quadro 38- Subcategoria A5: Relevância social da profissão.....	281
Quadro 39- Subcategoria A6: Motivações intrínsecas	281
Quadro 40- Subcategoria A7: Exercício profissional tutelado pelo poder central.....	282
Quadro 41- <i>Comparação da categoria B</i> : Transformação em professor.....	282
Quadro 42- Subcategoria B1: Contextos de transformação	283
Quadro 43- Subcategoria B2: Factores de transformação	284
Quadro 44- Subcategoria B3: Dimensões da transformação	285
Quadro 45- <i>Comparação da categoria C</i> : Conceito de competência profissional	286
Quadro 46- <i>Comparação da categoria D</i> : Desenvolvimento da competência profissional	288
Quadro 47- <i>Comparação da categoria E</i> : Competências profissionais que os professores devem possuir.....	289
Quadro 48- Subcategoria E1: Científicas	291
Quadro 49- Subcategoria E2: Didáctico-pedagógicas	291
Quadro 50- Subcategoria E3: Clínico-relacionais	294
Quadro 51- Subcategoria E4: Institucionais.....	295
Quadro 52- Subcategoria E5: Crítico-reflexivas	296
Quadro 53- Subcategoria E6: Domínio da Língua Portuguesa.....	297
Quadro 54- Subcategoria E7: Formar-se ao longo da vida	298
Quadro 55- <i>Comparação da Categoria F</i> : Importância atribuída às competências profissionais .	299
Quadro 56- Subcategoria F1: Importância atribuída às competências, por subcategoria.....	301
Quadro 57- <i>Comparação da categoria G</i> : Competências profissionais adquiridas/em construção.....	303
Quadro 58- <i>Comparação da categoria H</i> : Contextos de aquisição das competências profissionais	306
Quadro 59- Subcategoria H1: Contextos de aquisição da competência E2 – Didáctico-pedagógica.....	307

Quadro 60- <i>Comparação da categoria I</i> : Dispositivos indutores de aquisição das competências profissionais nos diferentes contextos	309
Quadro 61- Subcategoria I1: Transversalidade dos dispositivos indutores de aquisição de competências profissionais.....	313
Quadro 62- <i>Comparação da categoria J</i> : Importância do estágio	315
Quadro 63- <i>Comparação da categoria L</i> : Razões (da importância do estágio)	315
Quadro 64- Subcategoria L2: Espaço-tempo de aprendizagem do agir profissional	316
Quadro 65- Subcategoria L3: Espaço-tempo de consciencialização da construção/evolução do desenvolvimento profissional.....	317
Quadro 66- UE e UR por categoria/subcategoria do tema 1: Contextos de prática supervisionada com escrita reflexiva e processos de mudança (1.º Semestre)	326
Quadro 67- UE e UR da subcategoria A1: Científicas (categoria A)	327
Quadro 68- UE e UR da subcategoria A2: Didático-pedagógicas (categoria A)	328
Quadro 69- UE e UR da subcategoria A3: Clínico-relacionais (categoria A)	334
Quadro 70- UE e UR da subcategoria A4: Institucionais (categoria A)	336
Quadro 71- UE e UR da subcategoria A5: Crítico-reflexivas (categoria A)	337
Quadro 72- UE e UR da categoria B: Importância dos contextos de prática supervisionada na tomada de consciência da evolução do processo de construção de competências profissionais	341
Quadro 73- UE e UR da categoria C: Importância da interacção com outros contextos de formação	343
Quadro 74- UE e UR por categoria do tema 2: Escrita reflexiva com <i>feedback</i> co-constutivo sobre a <i>praxis</i> e processos de mudança (1.º Semestre).....	344
Quadro 75- UE e UR da categoria A: Contribuição da escrita reflexiva	345
Quadro 76- UE e UR da categoria B: Contribuição do <i>feedback</i> co-constutivo	346
Quadro 77- UE e UR por categoria/subcategoria do tema 3: Competências profissionais e pessoais a desenvolver/aprofundar (1.º Semestre)	349
Quadro 78- UE e UR da categoria A: Competências a desenvolver/aprofundar	349
Quadro 79- UE e UR da categoria B: Consciência da formação como um processo de construção ao longo da vida.....	352
Quadro 80- UE e de UR por categoria/subcategoria do tema 1: Contextos de prática supervisionada com escrita reflexiva e processos de mudança (2.º Semestre)	353
Quadro 81- UE e UR da subcategoria A1: Científicas (categoria A)	354
Quadro 82- UE e UR da subcategoria A2: Didático-pedagógicas (categoria A)	355
Quadro 83- UE e UR da subcategoria A3: Clínico-relacionais (categoria A)	360
Quadro 84- UE e UR da subcategoria A4: Institucionais (categoria A)	363
Quadro 85- UE e UR da subcategoria A5: Crítico-reflexivas (categoria A)	364

Quadro 86- UE e UR da categoria B: Importância dos contextos de prática supervisionada na tomada de consciência da evolução do processo de construção de competências profissionais	369
Quadro 87- UE e UR da categoria C: Importância da interacção com outros contextos de formação	372
Quadro 88- UE e UR por categoria do tema 2: Escrita reflexiva com <i>feedback</i> co-constructivo sobre a <i>praxis</i> e processos de mudança (2.º Semestre).....	373
Quadro 89- UE e UR da categoria A: Contribuição da escrita reflexiva	374
Quadro 90- UE e UR da categoria B: Contribuição do <i>feedback</i> co-constructivo	377
Quadro 91- UE e UR por categoria/subcategoria do tema 3: Competências profissionais e pessoais a desenvolver/aprofundar (2.º Semestre).....	380
Quadro 92- UE e UR da categoria A: Competências a desenvolver/aprofundar.....	381
Quadro 93- UE e UR da categoria B: Consciência da formação como um processo de construção que ocorre ao longo da vida.....	382
Quadro 94- <i>Comparação de UE e de UR, entre os 1.º e 2.º semestres, das categorias do tema 1: Contextos de prática supervisionada com escrita reflexiva e processos de mudança</i>	384
Quadro 95- Subcategorias da categoria A: Importância dos contextos de prática supervisionada na construção de competências profissionais.....	385
Quadro 96- Indicadores da subcategoria A2: Didáctico-pedagógicas	386
Quadro 97- Indicadores da subcategoria A3: Clínico-relacionais	388
Quadro 98- Indicadores da subcategoria A4: Institucionais.....	389
Quadro 99- Indicadores da subcategoria A5: Crítico-reflexivas.....	390
Quadro 100- Subindicadores do indicador 2: Identificar/apreciar aspectos críticos nos contextos de prática e supervisão, da subcategoria A5	391
Quadro 101- Subindicadores do indicador 4: Reflectir criticamente como meio de reestruturação dos saberes de acção, da subcategoria A5	392
Quadro 102- Indicadores da categoria B: Importância dos contextos de prática supervisionada na tomada de consciência da evolução do processo de construção de competências profissionais.....	394
Quadro 103- Subindicadores do indicador 3: Importância da acção supervisiva eco-clínica como factor de consciencialização do desenvolvimento do projecto profissional, da categoria B	394
Quadro 104- Indicadores da categoria C: Importância da interacção com outros contextos de formação	395
Quadro 105- <i>Comparação de UE e UR, entre os 1.º e 2.º semestres, das categorias do tema 2: Escrita reflexiva com feedback co-constructivo sobre a praxis e processos de mudança</i>	396
Quadro 106- Indicadores da categoria A: Contribuição da escrita reflexiva	396

Quadro 107- Indicadores da categoria B: Contribuição do <i>feedback</i> co-constructivo.....	398
Quadro 108- <i>Comparação de UE e de UR, entre os 1.º e 2.º semestres, das categorias do tema 3: Competências profissionais e pessoais a desenvolver/aprofundar</i>	399
Quadro 109- Subcategorias da categoria A: Competências a desenvolver/aprofundar.....	400
Quadro 110- Evolução dos tipos de <i>feedback</i> nas narrativas autobiográficas de processo	411
Quadro 111- Evolução dos tipos de <i>feedback</i> nas narrativas autobiográficas de síntese	415
Quadro 112- Relevância da escrita de narrativas autobiográficas enquanto estratégia auto-formadora.....	424
Quadro 113- Dinâmica do processo de escrita das narrativas autobiográficas	425
Quadro 114- Resultados da escrita das narrativas autobiográficas	426
Quadro 115- Importância do <i>feedback</i> do docente/interacção durante o processo de escrita das narrativas autobiográficas.....	427
Quadro 116- Impacte das leituras das notas de campo no desenvolvimento de competências profissionais e pessoais.....	428
Quadro 117- Estratégias experienciadas indutoras de desenvolvimento profissional e pessoal ...	429
Quadro 118- Comparação da escrita de narrativas autobiográficas com outras estratégias usadas no contexto de formação.....	429
Quadro 119- Sugestões para melhorar a estratégia auto-formadora escrita de narrativas autobiográficas.....	430
Quadro 120- Avaliação global da escrita de narrativa autobiográficas.....	431
Quadro 121- Análise de conteúdo da entrevista às professoras cooperantes relativa à categoria A: Plano de formação (conhecimento e concordância).....	439
Quadro 122- Análise de conteúdo da entrevista às professoras cooperantes relativa à categoria B: Supervisão da intervenção dos estagiários	440
Quadro 123- Análise de conteúdo da entrevista às professoras cooperantes relativa à categoria C: Supervisão da pós-intervenção.....	445
Quadro 124- Análise de conteúdo da entrevista às professoras cooperantes relativa à categoria D: Representações do estágio supervisionado	452
Quadro 125- Análise de conteúdo da entrevista às professoras cooperantes relativa à categoria E: Formação em supervisão	455

Índice de gráficos

Gráfico 1- Evolução dos tipos de <i>feedback</i> nas narrativas autobiográficas de processo.....	413
Gráfico 2- Evolução dos tipos de <i>feedback</i> nas narrativas autobiográficas de síntese.....	416

Índice do volume 2 (Anexos em CDRom)

Anexo 1- Portaria n.º 413/098, de 17 de Julho

Anexo 2- Regulamento de estágio do 4.º ano da licenciatura em 1.º CEB

Anexo 3- Parâmetros de avaliação do estágio

Anexo 4- Questionário sobre a representação dos estagiários acerca da profissão de professor de 1.º CEB

Anexo 5- Quadros 1 a 8 da análise de conteúdo das respostas ao questionário antes do estágio

Anexo 6- Quadros 1 a 8 da análise de conteúdo das respostas ao questionário depois do estágio

Anexo 7- Quadros 1 a 3 da análise de conteúdo das n. aut. de síntese do 1.º semestre

Anexo 8- Quadros 1 a 3 da análise de conteúdo das n. aut. de síntese do 2.º semestre

Anexo 9- Quadros 1 a 3 relativos à comparação entre os resultados do 1.º e 2.º semestres

Anexo 10- Quadros 1 a 4 da análise de conteúdo do *feedback* co-construtivo

Anexo 11- Questionário de auto-avaliação da escrita das narrativas autobiográficas

Anexo 12- Guião (Quadro 1) e análise de conteúdo (Quadro 2) da entrevista às orientadoras cooperantes

INTRODUÇÃO

(...) Os movimentos sociais não são construídos através de um actor social privilegiado. (...) Os actores sociais aqui contemplados são possuidores de um conhecimento proactivo mais modesto, intersubjectivo, que lhes permite lidar e, eventualmente, “gerir” a mudança mas nunca dominá-la.

Stephen Stoer (1943-2005)

... e o movimento é para trás e para a frente... e à medida que caminho há um futuro próximo... um futuro distante e um passado distante... um desenrolar nos dois sentidos...

Manuela Malpique (1932-1999)

Enquanto interface entre a condição de aluno e a de profissional, a iniciação à prática profissional em contextos reais de ensino e aprendizagem constitui um momento formativo complexo mas particularmente importante no currículo de formação de formadores. Esta importância assume uma valoração ainda mais relevante no que concerne à formação inicial de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) dada a natureza integrada e holística a que deve obedecer a sua formação. Centrada na análise de situações reais do exercício profissional, e orientada para o desenvolvimento de competências¹ técnicas, científicas, éticas, sociais e pessoais, a prática pedagógica aparece, neste contexto, como um espaço interactivo privilegiado de construção da identidade profissional do futuro professor.

Não aparecendo na matriz de pensamento do formando de forma hereditária, nem decalcada de modelos exteriores, as competências sócio-profissionais e pessoais do futuro docente constroem-se e desenvolvem-se através de múltiplas interacções com realidades tão diversas como complementares: 1- histórias de vida dos formandos; 2- capacidade de mobilizar saberes adquiridos por via do plano de formação; 3- conhecimento do contexto sócio-organizacional onde ocorrem tarefas múltiplas de iniciação à prática profissional (conhecimento dos alunos, níveis e diversidades de saberes existente no grupo-turma; programas/competências a desenvolver; projectos pedagógicos e curriculares...); 4- modelo(s) de formação e de intervenção educativa privilegiados pela instituição de formação; 5- papéis, funções e características do professor supervisor da instituição de

¹ O conceito de competência adoptado neste projecto de formação – investigação-acção segue de perto, entre outros, os de Perrenoud, 1995, 2001b; Alarcão 1998; Le Boterf, 1999; DeSeCo, 2002; Roldão, 2003a, como veremos mais adiante.

formação, do professor supervisor cooperante e da escola cooperante; 6- políticas educativas incluindo as políticas de formação de professores...

A forma como estas diferentes realidades são concebidas e implementadas nos contextos de formação determina/configura, em grande parte, o perfil de competências profissionais dos futuros profissionais do 1.º CEB, ou seja, o modelo de formação de professores adoptado influencia não apenas o modelo de intervenção educativa nos contextos da prática (aquisição de conhecimentos, competências e atitudes adequadas para o desenvolvimento de um ensino de qualidade), mas também a natureza e o tipo de desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores.

A iniciação à prática profissional, configurando determinado modelo de intervenção educativa, pode variar em função do modelo de formação adoptado. Igualmente, o modelo de supervisão pedagógica, que a iniciação a uma prática profissional coerente reclama, pode variar também face às opções feitas.

Nas últimas décadas, os resultados da investigação em educação têm estado na base da construção de abordagens reflexivas de formação, ao mesmo tempo que têm proporcionado interessantes bases teóricas de reflexão para quem se situa no lado prático da formação. Com efeito, vários investigadores têm enfatizado a importância de integrar a componente reflexiva no processo de formação (Schön, 1983, 1987, 1992; Zeichner, 1993; Alarcão, 1996a, 1996c, 2001a; Marcelo, 1999; Sá-Chaves, 2002; Alarcão e Tavares, 2003; Perrenoud, 2004) e, simultaneamente, envolver os futuros professores em processos de investigação sobre a iniciação à prática profissional em contextos reais de ensino-aprendizagem como meio de se desenvolverem pessoal e profissionalmente (Moreira e Alarcão, 1997; Elliot, 1997; Alarcão, 2001b, 2001d; Moreira, 2001; Esteves, 2002; Estrela, 2003).

Este paradigma de formação conduziu à reconstrução do conceito de supervisão clínica na formação de professores como um contexto facilitador do desenvolvimento cívico, técnico e humano do futuro professor pela análise reflexiva, individual e colaborativa das situações experienciadas na prática profissional (Alarcão, 1982, 1990, 1996b, 1996c, 1996d; Vieira, 1993; Sá-Chaves, 1997a, 1999; Oliveira-Formosinho, 2002a, 2002b; Alarcão e Tavares, 2003; Moreira, 2005; Roldão, Galveias e Hamido, 2005).

Se os trabalhos de investigação, tendo como suporte as abordagens reflexivas da formação, se têm interessado mais em identificar e teorizar as dimensões que caracterizam o desenvolvimento de práticas profissionais reflexivas (dimensões crítico-reflexivas, ecológicas, meta-cognitivas ou auto-avaliadoras, entre outras), a forma e as condições em que essas dimensões emergem, se inter-relacionam e se desenvolvem não têm sido objecto de grande sistematização (Estrela, Esteves e Rodrigues, 2002; Lopes, 2004). Contudo, julgamos que é necessário realçar a necessidade de aprofundar esta dimensão processual do desenvolvimento profissional e, neste sentido, este estudo pretende contribuir para uma melhor compreensão sobre a forma como se estabelecem e evoluem as dimensões que caracterizam o conhecimento profissional e os factores de desenvolvimento nele envolvidos.

Embora esta questão processual nos venha a inquietar há já alguns anos, só agora, no contexto do programa doutoral que desenvolvemos no Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro, surgiu a possibilidade de ensaiar algumas respostas. Com a concepção e desenvolvimento do projecto de formação – investigação-acção que se apresenta neste estudo foi possível interpelar os sistemas de formação adoptando um modelo de pensamento não reducionista e fragmentado que caracteriza o paradigma da racionalidade técnica. Com efeito, projectado e enquadrado paradigmática e epistemologicamente pelo diálogo entre as perspectivas interaccionista-construtivista de Jean Piaget, socioconstrutivista de Lev Vygotsky, sócio-crítica de Jürgen Habermas, desenvolvimentista e ecológica de Urie Bronfenbrenner, do pensamento complexo de Edgar Morin, e por um referencial teórico que mobilizou teorias empíricas vistas numa perspectiva de complementaridade, recusámos fechar-nos em sistemas epistemológicos hegemónicos. Já o enfoque metodológico privilegia, como veremos mais adiante, uma dupla modelização: o estudo de caso (para a investigação) e a investigação-acção (para a formação sobre a qual incide a investigação).

Desenvolvido ao longo do ano 2005-2006, o texto resultante do projecto de formação – investigação-acção que agora apresentamos organiza-se em cinco capítulos cujos conteúdos e sentidos explicitamos a seguir.

O capítulo um é dedicado à problemática do estudo. É estruturado em torno de quatro secções: a secção 1 aborda o contexto geral da formação de professores, a secção 2

delimita a problemática e o problema, a secção 3 a sua justificação e pertinência e a secção 4 formula os objectivos e define as questões orientadoras do estudo.

No segundo capítulo abordamos a ancoragem epistemológica e teórico-conceptual do estudo. Este capítulo é composto por duas secções. A primeira, que se inspira nos quadros epistemológicos da fenomenologia e da dialética, mobiliza como processo discursivo geral o paradigma emergente da complexidade e as abordagens epistemológicas da complexidade, da escuta/controvérsia, do experiencialismo crítico e do construtivismo/socioconstrutivismo que lhe são próximas. A segunda, inspirando-se nos quadros de referência “compreensivo” e “interaccionista”, elege como quadro teórico-conceptual central o desenvolvimento profissional de professores. Neste sentido, em subsecções distintas, discute-se o espírito e o sentido de desenvolvimento profissional de professores, a interacção e o diálogo interinstitucional enquanto eixos de construção e de desenvolvimento de saberes e de competências profissionais, a supervisão eco-clínica e socioconstrutivista, a escrita reflexiva com *feedback* co-construtivo e as dimensões de formação que contribuem para a construção da *nova profissionalidade* docente no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No terceiro capítulo dedicamos uma atenção particular à abordagem contextual e metodológica do estudo. Estruturado em torno de duas secções abordamos, num primeiro momento, a descrição do contexto e do processo de formação – investigação-acção. Na segunda secção tipificamos a metodologia, discutimos a validade e a fidelidade do estudo à luz dos seus pressupostos teórico-epistemológicos e apresentamos o plano global do estudo.

No quarto capítulo, o mais extenso e analítico, composto por cinco secções que configuram diferentes fontes de evidência (questionário, escrita de narrativas autobiográficas, *feedback* co-construtivo, entrevista...), apresentamos e analisamos os resultados obtidos no pólo técnico da investigação. Trata, por isso, dos procedimentos de recolha das informações e da sua transformação em dados pertinentes susceptíveis de, uma vez triangulados, responder aos objectivos do estudo.

No quinto capítulo, composto por quatro secções, discutimos, a partir das sínteses reflexivas organizadas no final de cada secção do capítulo quatro, os resultados globais (secções 1 e 2) articulando-os com os objectivos e as questões da investigação

(secção 3). É neste capítulo que deduzimos algumas implicações para a reconceptualização e organização da formação de professores e propomos um modelo-síntese do estudo que releva a importância da escrita reflexiva com *feedback* co-construtivo nos processos de mudança em contextos de estágio supervisionado (secção 4).

Na conclusão, depois de sumariamente recapitularmos os elementos da problemática, o enquadramento epistemológico e teórico-conceitual do ciclo investigativo percorrido, as principais conclusões e as potencialidades e limites do estudo, concluímos a dissertação reproblematicando algumas das dimensões das políticas educativas relativas à formação inicial de professores que, à luz do estudo, permanecem em aberto.

As referências bibliográficas terminam o roteiro da dissertação remetendo para um segundo volume (CDRom) os Anexos onde apresentamos os sistemas de codificação dos dados, documentos de referência e os instrumentos utilizados.

1- PROBLEMÁTICA

Sumário

O capítulo um, estruturado em torno de quatro secções, tem como objecto a explicitação da problemática subjacente ao estudo. Para nos situarmos, começamos por abordar e interpelar, na secção 1, o contexto geral em que se desenvolve o estudo que, sendo tributário de um mundo instável, em mudança contínua e imprevisível, reclama uma nova visão de educação e a formação de professores assente em práticas alternativas. Esta interpelação vai conduzir-nos, na secção 2, à delimitação da problemática e à definição do problema, na secção 3 à sua justificação/pertinência e, na secção 4, à formulação dos objectivos e das questões orientadoras do estudo.

1- O novo contexto da formação de professores²

A actual sociedade da globalização e da interdependência, mas também do conhecimento e da inovação, não cessa de evoluir ao ritmo de importantes transformações que se manifestam ao nível dos diversos sectores e campos de acção em que se organiza, designadamente nos campos político, cultural e social, com repercussões no domínio da ciência e da produção de conhecimento científico. Face a estas mudanças da vida moderna, é necessário que as instituições que compõem a sociedade compreendam esta nova realidade e aceitem os novos desafios que ela coloca. A instituição educativa em geral e, particularmente, a formação de educadores e de professores, não deve ficar à margem destas metamorfoses.

No plano político, as sociedades contemporâneas assistem à transformação dos papéis tradicionais do estado. Na área da educação, a constituição de novos poderes supranacionais com poderes de decisão em áreas tão sensíveis como a harmonização dos currículos³ por um lado e, por outro, a tendência descentralizadora consubstanciada na assunção de novos poderes e responsabilidades por parte das escolas e dos poderes locais, configura uma evolução da visão clássica dos papéis do estado relativizando a sua importância e funções. A título de exemplo, recordemos o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, e legislação complementar, que atribui à escola e aos educadores/professores uma maior autonomia⁴ e se apoia no conceito de escola-comunidade educativa e no reconhecimento da autonomia profissional dos educadores/professores. Estes são mesmo

² O texto desta secção foi escrito no âmbito da parte curricular do curso de doutoramento que frequentámos na Universidade de Aveiro e cuja estrutura, para além das unidades curriculares “*Cultura, Conhecimento e Identidade*” e “*Metodologias de Investigação em Educação*”, contemplou a elaboração de um trabalho científico que, depois de revisto, foi publicado em co-autoria com Isabel Alarcão, minha orientadora, em 2006, na Revista Portuguesa de Educação, vol. 19, n.º 2, pp. 51-84, com o título “*Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1.º CEB*”. Igualmente, a subsecção 2.1 e parte da subsecção 2.2 (capítulo 2) reconduzem parcelas do mesmo trabalho.

³ Refira-se a este propósito o impacte da Declaração de Bolonha e de estudos levados a cabo por organizações internacionais como por exemplo a CE, a OCDE ou a UNESCO.

⁴ Vários autores convergem na ideia de que a autonomia é o direito de os indivíduos ou das organizações darem, a si mesmos, as suas próprias regras e as suas próprias linhas de acção, mais do que obedecer a regras ou directivas fixadas por outra entidade. Contudo, a autonomia não constitui uma finalidade em si mesma e o seu exercício deve ser regulado pela ética da responsabilidade, ou, como refere Barata-Moura (2004), “*Não se é autónomo por ser autónomo; é-se autónomo para mais adequadamente cumprir – prestando contas – uma missão social específica*” (p. 74).

chamados a colaborar activamente com outros membros da comunidade educativa⁵ na construção de projectos de organização e gestão pedagógica⁶, o que requer o alargamento e a redefinição das competências profissionais tradicionalmente confinadas ao espaço da sala de aula. Assim, a assunção dos novos papéis e funções profissionais, bem como a sua articulação com os conselhos municipais de educação, tem vindo a determinar a reorganização das relações institucionais das escolas com a tutela e a encontrar novas formas de interacção e de articulação, mais abertas, com a comunidade que serve.

No plano cultural, a sociedade contemporânea tem vindo a tomar consciência da emergência da heterogeneidade como um dos seus traços característicos e da importância que já assume no nosso quotidiano. Sobretudo a partir da integração de Portugal no espaço europeu, a composição cultural da sociedade portuguesa tem vindo a mudar e, hoje, compreende já uma pluralidade de pessoas de nacionalidades e de culturas bem diversas e constitui um mosaico de valores (políticos, religiosos...) e de comportamentos que a escola deve acolher e integrar nos seus objectivos e práticas de formação, no respeito pela diversidade cultural de cada um dos alunos⁷. Esta diversidade de culturas exige dos educadores/professores, e dos restantes profissionais que trabalham na comunidade educativa, um grande esforço de compreensão e de aceitação das diferenças não como um obstáculo mas como uma mais-valia na construção do sucesso educativo de cada aluno e de uma sociedade mais livre, justa e humana. Como refere Pires Aurélio, Professor da Universidade Nova de Lisboa,

as sociedades (...) alteraram-se qualitativamente, perdendo a homogeneidade cultural que as caracterizava (...). Nos dias que correm, essa homogeneidade (...) é atravessada e desafiada pela pluralidade de origens de largos estratos da população, pluralidade esta que o Estado, por uma parte, tem de acautelar a título de preservação da legítima diversidade cultural, mas, por outra parte, tem no mínimo de enquadrar, ou seja, de

⁵ Os educadores/professores participam nos conselhos pedagógicos e nos conselhos de docentes dos Agrupamentos/Escolas a que pertencem com poderes de definição de políticas educativas e de decisão em várias matérias de gestão pedagógica.

⁶ Entre outros destacamos o Projecto Pedagógico (PE), o Projecto Curricular de Escola/Agrupamento de escolas (PCE/A) e o Projecto Curricular de Turma (PCT).

⁷ A este respeito, a Constituição da República Portuguesa determina que “*O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva*” (Artigo 73º, Capítulo III).

subordinar a um quadro de referências comuns ou valores partilhados, sem os quais se geram os conhecidos efeitos de ruptura e de exclusão social (Aurélio, 2004, p. 45).

No plano social, acentuam-se mudanças importantes nos valores, mentalidades e atitudes mais tradicionais. Se atentarmos, por exemplo, nas transformações da estrutura familiar⁸, na violência, alcoolismo ou nas drogodependências, constatamos que estas novas realidades sociais têm repercussões na vida dos alunos, no seu sucesso escolar e nas relações que os educadores/professores com eles estabelecem. O conceito de autoridade que atravessa as relações entre os alunos e os educadores/professores, e que torna muitas vezes difícil a gestão pedagógica, também tem vindo a mudar. A uma lógica desimplicada do professor, pautada quer pelo tradicional autoritarismo, quer pela permissividade, ganha cada vez mais terreno a ideia de uma autoridade democrática assente numa relação que se constrói e se desenvolve ao longo do processo interactivo de ensino-aprendizagem, o que põe em jogo, de uma forma complexa, a componente ética do trabalho docente.

2- Problemática e problema subjacentes ao estudo

Face a este quadro crescente de complexas transformações que se observa na sociedade actual, a que se associa a necessidade de um investimento na qualificação geral da população por razões de eficiência económica e de igualdade social⁹, que novos desafios se poderão lançar à formação de professores? Ou seja, como conceber a formação de professores em geral e, em particular, dos de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB)? Que competências estruturantes devem desenvolver no processo de formação inicial e contínua (a nível pessoal, profissional, social, humano e institucional)¹⁰? Que relação entre estas

⁸ A família, sobretudo nos países ocidentais, enquanto primeira e principal estrutura relacional na formação da personalidade das crianças e dos jovens está a sofrer grandes transformações. Já não segue o modelo tradicional constituído pelo pai, mãe e filhos nascidos no seio do matrimónio e apresenta uma estrutura mais flexível e complexa.

⁹ Segundo a OCDE (2005), a “*Globalisation and modernisation are creating an increasingly diverse and interconnected world. To make sense of and function well in this world, individuals need for example to master changing technologies and to make sense of large amounts of available information. They also face collective challenges as societies – such as balancing economic growth with environmental sustainability, and prosperity with social equity. In these contexts, the competencies that individuals need to meet their goals have become more complex, requiring more than the mastery of certain narrowly defined skills*” (<https://www.pisa.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>). Ver a este propósito também o site: www.oecd.org/edu/statistic/deseco.

¹⁰ Um esforço de definição de referenciais de competências profissionais relativas à profissão docente tem sido feito por várias instâncias com responsabilidades na formação de educadores/professores. É o caso dos perfis de competências e de conhecimentos referentes à profissão de educador/professor consagrados na

competências profissionais e os novos saberes básicos dos alunos? Estarão os professores a ser formados tendo em vista a massificação escolar e o desenvolvimento integral de todos os alunos? Como se adquirem e desenvolvem essas competências?

Um princípio de resposta a estas questões tem vindo a ser equacionado por vários autores a nível nacional e internacional que, ao abordarem a problemática da formação, do conhecimento profissional e do desenvolvimento identitário dos professores, têm evidenciado a importância dos modelos crítico-reflexivos de formação (Schön, 1983, 1987; Zeichner, 1993; Vieira, 1993; Alarcão, 1996b, 1996c, 2001b, 2005; Serrazina, 1998; Marcelo, 1999; Moreira, 2001; Sá-Chaves, 2002, 2005a) e da supervisão eco-clínica (Alarcão, 1982; Alarcão e Tavares, 1987/2003; Smyth, 1988; Oliveira-Formosinho, 2002a, 2002b; Alarcão e Rua, 2005; Alarcão e Roldão, 2008) no desenvolvimento de uma sociedade de maior humanidade¹¹. Na verdade, uma convergência paradigmática tem vindo a acentuar-se no sentido de se conceber a formação de professores como um processo inacabado assente na articulação entre a formação teórica e a experiência de prática de ensino e na prática da investigação.

No contexto português, têm vindo a ser realizados estudos onde a reflexão na e sobre a prática assume um papel fundamental. Sá-Chaves (2002), na sua investigação sobre a “*Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*” realizada no âmbito da formação de professores para o 1.º CEB, ao pretender identificar as linhas de força dominantes nos modelos de formação que mais contribuíram para que os perfis de desempenho profissional se tenham tornado progressivamente mais adequados, concluiu que a prática reflexiva e a relação supervisiva interpessoal (modelo de supervisão não *standard*) são factores determinantes para a construção do conhecimento profissional dos futuros professores.

Deliberação n.º 1488/2000 de 15 de Dezembro, no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto (Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do Ensino Básico e Secundário), no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto (Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo), instrumentos legais elaborados pelo ex-INAFOF (que esteve na origem da reformulação de vários planos de formação de educadores e de professores em Portugal), e nos documentos elaborados pelo CCISP e pelo Ministério da Educação no âmbito da Declaração de Bolonha.

¹¹ Uma sociedade mais humanizada, segundo as convenções e acordos internacionais (Declaração Universal dos Direitos do Homem, Declaração do Rio, Declaração de Quioto...) relativos aos direitos da pessoa e ao desenvolvimento económico, ecológico e social durável, deverá desenvolver-se na assunção e no respeito dos direitos da pessoa, dos sistemas dos valores democráticos e de uma política de desenvolvimento durável. Concretizar estes princípios pressupõe a definição de políticas corajosas quer à escala individual (o que exige um novo entendimento sobre o conceito de competência individual) quer à escala da sociedade (o que exige a definição de novas políticas económicas e sociais relativas à produção e à distribuição de bens e serviços).

Uma orientação reflexiva na formação conduziu Moreira (2001) a promover uma atitude investigativa dos professores envolvidos no estudo pela análise reflexiva da sua *praxis*. Neste estudo, que envolveu professores estagiários de inglês, a autora implementou um projecto de formação inicial em ano de estágio cuja característica era o envolvimento dos formandos em projectos de investigação-acção.

Também Silva (2000), num estudo que visou investigar a influência de modelos de formação inicial de professores a realizar o estágio pedagógico em escolas do ensino secundário, concluiu que o modelo de formação implementado no grupo experimental (modelo reflexivo) revelou-se, simultaneamente, mais eficaz na formação de professores de Biologia/Geologia capazes de proporcionar, aos seus alunos, experiências de aprendizagem em consonância com uma perspectiva construtivista social do processo de ensino-aprendizagem.

A importância da supervisão colaborativa na formação inicial de professores foi ressaltada por Conceição Silva, entre outros autores, num estudo conduzido junto de um núcleo de estágio de uma Escola Secundária de Ponta Delgada. Segundo esta investigadora a adopção do modelo de supervisão colaborativa pode *“concorrer, ao nível da formação inicial de professores, para a efectivação do metaparadigma da colaboração proposto por Hargreaves (1998), como resposta à mudança educativa e organizacional da sociedade pós-moderna”* (Silva, 2000, p. 90).

Embora num contexto diferente de formação, os processos de co-construção de conhecimento profissional são evidenciados no estudo de Moreira (2005), que procurou averiguar o impacto (potencialidades e constrangimentos) da investigação-acção (como estratégia de formação) nos processos de construção do conhecimento profissional de um grupo de supervisores do estágio integrado de Inglês da Universidade do Minho. As conclusões deste estudo apontam para um impacto significativo da investigação-acção colaborativa *“na formação dos supervisores participantes, contribuindo para a aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de capacidades e reapreciação de atitudes, relacionados com a acção supervisiva”* (Moreira, 2005, p. 372).

Caetano (2004), por sua vez, tendo por base o paradigma da complexidade, investigou a mudança dos professores pela investigação-acção e concluiu que esta metodologia formativa, ao induzir práticas reflexivas e críticas, provocou, apesar de as não

considerar definitivas “*dada a imprevisibilidade e particularidade mutável das situações e do conhecimento*” (p. 107), mudanças significativas num conjunto de indicadores articulados com dimensões temporais da formação e dos professores.

A relação entre o currículo de formação inicial e a identidade profissional de docentes do 1.º CEB constituiu o objecto de estudo de Lopes *et al.*, (2004). Numa investigação de natureza exploratória, os autores elegeram o envolvimento dos formandos na gestão do seu próprio currículo como “*uma característica essencial da identidade profissional de base dos docentes do 1º CEB*” (p. 91).

Relativamente a estudos conducentes a dissertações de doutoramento recentemente realizados ou que ainda decorrem sobre esta problemática, uma pesquisa conduzida junto de instituições de investigação/formação de professores indicia também uma tendência centrada nos modelos reflexivos de formação.

No contexto investigativo português, referimos, por exemplo, os diferentes projectos de investigação em curso no âmbito do doutoramento com base curricular em Didáctica no Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro e no qual este projecto de investigação se insere.

Também a nível internacional, esta tendência se verifica. A título de exemplo, mencionamos o trabalho de Perrault (2004) sobre “*L'accompagnement dans la formation des enseignants*” no Instituto Universitário de Formação de Professores (IUFM) de Nord-Pas-de-Calais. Mobilizando como suporte teórico da investigação as noções de autonomia de Francisco Varela, de relação de ajuda de Carl Rogers, de construtivismo e de auto-formação de Daniel Poisson, o objecto estudado aborda “*la formation initiale et continue des enseignants*” e particularmente “*l'accompagnement comme ‘nouvelle’ modalité de formation*”.

Num outro estudo, Wentel (2004) investigou a construção da profissionalidade dos professores do 1.º Ciclo (premier degré) na formação inicial. Com o título “*A la recherche d'une épistémologie de l'agir professionnel des enseignants*”, o autor propôs-se compreender como evolui o agir profissional em termos de saberes e de competências. Partindo da análise da evolução das representações dos estagiários em formação sobre este agir profissional, o autor procura “*identifier des clés de lecture du “processus artistique et intuitif que certains praticiens font intervenir face à des situations d'incertitude,*

d'instabilité, de singularité” (Schön, 1996). Através da delimitação de um “*habitus réflexif*” o investigador pensa que se poderão identificar “*des clés de lecture*” do agir profissional do professor.

“*Identité professionnelle d'étudiants en formation initiale à l'enseignement*” é o título de uma comunicação de Riopel e Mcaviney (s.d.) que apresentaram os resultados de uma investigação doutoral sobre a identidade profissional de estudantes da formação inicial para o ensino primário. Este estudo procurou, a partir de relatórios reflexivos produzidos pelos alunos em anos anteriores, identificar indicadores do seu investimento na construção da sua identidade profissional.

Também as reuniões científicas organizadas para discutirem a problemática da formação de professores não se afastam do enfoque reflexivo, processual e desenvolvimentista. A título de exemplo, referimos o II Congresso Internacional CIDInE¹², cuja temática, *Novos contextos de formação, pesquisa e mediação*, perspectivava a construção da docência e do ensino na intersecção da investigação, da formação e da inovação. Referimos também o exemplo do 7.º Colóquio Internacional CDIUFM¹³, subordinado ao tema “*Le développement professionnel des enseignants. Le point de vue des sujets*”, que teve, entre outros, o objectivo de partilhar manifestações emergentes sobre a formação de professores, designadamente as que, preconizando a aproximação dos espaços do trabalho e da formação, se constituem momentos de melhor compreensão de como os professores, na sua trajetória de formação, elaboram a sua aprendizagem profissional em vários espaços-tempos de formação e de prática.

Estes estudos e eventos científicos são uma pequena mostra da tendência recente da investigação sobre a importância da formação reflexiva e dos contextos de prática na construção identitária dos professores em formação inicial. Contudo, este enfoque não se circunscreve à investigação científica em educação. De facto, a dimensão reflexiva na formação aparece também como uma questão central das políticas educativas institucionais e sócio-profissionais de formação de educadores e de professores.

¹² O II Congresso Internacional CIDInE teve lugar no Instituto Politécnico Gaya (ISPGaya) nos dias 29, 30 e 31 de Janeiro de 2009.

¹³ O 7.º Colóquio Internacional CDIUFM, organizado pelos IUFM de Basse-Normandie e de Haute-Normandie, teve lugar em Mont Saint Aignan (Rouen) nos dias 3, 4 e 5 de Junho de 2009.

Algumas das dimensões do perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário acentua a importância da componente reflexiva na formação de professores (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto). O grupo de trabalho criado pelo Ministério da Educação no contexto do Processo de Bolonha, coordenado pelo Professor Doutor João Pedro da Ponte, defendeu o desenvolvimento profissional como elemento constitutivo da prática profissional a partir da análise problematizadora da sua prática pedagógica, da reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e do recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais. Entre outras capacidades que o professor deveria demonstrar possuir, ressaltava ainda a *“abertura em relação a novas realidades e problemáticas, sentido crítico, responsabilidade, espírito inovador, capacidade de reflexão e de resolução de problemas e disponibilidade para assumir compromissos”* (Ponte, 2004b, p. 8).

Também o grupo de trabalho nomeado pelo Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos (CCISP) para a área científica de formação de professores¹⁴, no contexto do mesmo Processo de Bolonha, considerava que, no âmbito da dimensão profissional, social e ética, os professores deveriam desenvolver a sua prática *“num processo constante de acção-reflexão-acção, divulgando reflexões, experiências e resultados na comunidade educativa”*. Devendo possuir qualificações e competências necessárias para o desempenho profissional e para a aprendizagem ao longo da vida, o mesmo grupo de trabalho defendia um projecto de formação marcadamente reflexivo.

O novo regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro), preconiza que

o desempenho dos educadores e professores seja cada vez menos o de um mero funcionário ou técnico e cada vez mais o de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais.

¹⁴ Este grupo de trabalho foi constituído por Albertina Palma (ESE de Setúbal), Ana Paula Cardoso (ESE de Viseu), António Manique (ESE de Santarém), José Manuel Silva (ESE de Leiria), Maria de Lurdes Serrazina (ESE de Lisboa) e Maria Luísa Veiga (ESE de Coimbra).

Como condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência, o mesmo normativo compreende, entre outras componentes, a iniciação à prática profissional, cujas actividades deverão ser

concebidas numa perspectiva de desenvolvimento profissional dos formandos visando o desempenho como futuros docentes e promovendo uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional (alínea d, n.º 4, artigo 14.º).

Este conjunto de estudos e de orientações de política educativa sobre a formação inicial dos profissionais de ensino, designadamente dos do 1.º CEB, aponta para a importância da adopção da abordagem reflexiva e da supervisão não *standard* (Sá-Chaves, 2002) de natureza eco-clínica (Alarcão e Rua, 2005; Alarcão e Roldão, 2008) como um meio de potenciar o desenvolvimento pessoal e profissional de professores na formação inicial. A concepção do ensino como uma actividade reflexiva e a do professor como um prático reflexivo têm vindo a tornar-se as mais representativas da literatura actual. Reconhecida a importância do pensamento reflexivo como crucial para o desenvolvimento de competências profissionais dos professores (Alarcão, 1996a, 1996b; Zeichner, 1993; Marcelo, 1999, 2009; Sá-Chaves, 2000, 2002) e das suas organizações (Alarcão, 2001a, 2001c, 2002, 2004) importa, agora, melhorar a nossa compreensão sobre os processos subjacentes ao desenvolvimento do agir profissional em contextos reflexivos de formação.

Dentro desta problemática geral sobre a formação de professores, a investigação que pretendemos desenvolver, situa-se no âmbito da nossa mais recente actividade profissional (supervisão pedagógica) que temos vindo a exercer há doze anos na formação inicial (e contínua) de professores do 1.º CEB. Concretamente, o nosso interesse situa-se no domínio da prática e da supervisão pedagógicas enquanto instrumentos e factores decisivos no processo de construção da profissionalidade do futuro professor do 1.º CEB. A questão central que colocamos é saber como e em que condições, num contexto reflexivo de formação ecologicamente situado, se opera esse desenvolvimento, isto é, por que configurações evoluem as diversas dimensões que caracterizam o conhecimento profissional, que filiação é possível identificar no processo construtivo/reelaborativo dessas

dimensões e quais os factores (activadores e inibidores) de desenvolvimento nele implicados.

3- Relevância/pertinência do estudo

Desde mil novecentos e setenta e quatro temos, na qualidade de professor do ensino primário, vindo a reflectir sobre o impacte da qualidade da formação profissional no (in)sucesso dos alunos. Mas foi mais concretamente nos últimos doze anos, desde que assumimos profissionalmente a orientação/supervisão de estágios na formação inicial de professores do 1.º ciclo do ensino básico, que passámos a dedicar uma atenção particular à relação entre os modelos de formação e o tipo de profissional que sai das escolas de formação inicial.

Como já salientámos, no contexto da formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário, sobretudo nos últimos anos, têm surgido orientações políticas de formação de professores conotadas com uma abordagem reflexiva que as instituições de formação, apesar da liberdade que lhes é conferida para as concretizar, devem acatar. O Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP, 2001), no âmbito das suas competências deliberativas definiu os Padrões de Qualidade da Formação Inicial de Professores - Deliberação n.º 1488/2000, D.R. 15.12.2000 (2.ª Série) – que constituíram a referência para o processo de acreditação dos cursos que habilitariam profissionalmente para a docência na educação de infância e nos ensinos básico e secundário¹⁵. De entre os vários princípios consagrados no referido documento, destacamos a exigência da articulação entre *“a teoria e a prática, integrando actividades de iniciação à prática profissional ao longo do curso”* e entre *“as diferentes unidades do curso e actividades desenvolvidas na iniciação à prática profissional”*,

¹⁵ Parte do trabalho desenvolvido pelo Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP) no campo da formação inicial de professores, apesar de extinto em 2002 (Lei n.º 16-A/2002 Diário da República 1.ª Série A, de 31 de Maio de 2002), foi recuperado pelo novo regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro), designadamente, os perfis geral e específicos de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto e Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto) que, juntamente com as orientações ou planos curriculares da educação básica ou do ensino secundário, conforme os casos, as orientações de política educativa nacional e as condições socioeconómicas e as mudanças emergentes na sociedade, na escola e no papel do professor, a evolução científica e tecnológica e os contributos relevantes da investigação educacional, devem ser considerados na organização dos ciclos de estudos de modo a assegurarem a prossecução das aprendizagens exigidas pelo desempenho docente e pelo desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

visando uma “*relação frutuosa entre conhecimentos específicos e perspectivas gerais, bem como o desenvolvimento de uma capacidade crítica em relação às diferentes áreas de saber*”.

Relativamente às metodologias de ensino e aprendizagem, o mesmo documento preconiza a prática de “*trabalhos em colaboração*”, o enfoque na “*compreensão da complexidade das escolas e das situações educativas*” e o incentivo dos formandos a terem “*um papel activo e responsável na sua aprendizagem e desenvolvimento profissional*”. As metodologias devem ainda ter como objectivo potenciar o reconhecimento e a valorização “*das diferentes culturas e experiências dos formandos*” e proporcionar-lhes “*oportunidades de aprofundamento de problemáticas, a realização de pesquisas e o envolvimento em projectos no seu campo de formação*”.

As actividades da componente de formação *iniciação à prática profissional*¹⁶, que inclui a “*observação, colaboração, intervenção, análise e reflexão sobre situações educativas*”, são concebidas numa perspectiva crítica e reflexiva de desenvolvimento profissional, devendo integrar uma componente de investigação.

Muitos destes princípios derivam, como referimos mais acima, das conclusões relevantes de vários estudos, os quais têm tendencialmente evidenciado as potencialidades da abordagem reflexiva na construção de um perfil de profissional autónomo, investigador, capaz de lidar com a incerteza e a imprevisibilidade da gestão pedagógica de uma turma ou escola¹⁷. Acontece que se a abordagem, tal como tem vindo a ser modelizada, potencia a formação de profissionais mais reflexivos, o quadro actual de conhecimentos necessita ainda de ser aprofundado no sentido se compreender como e em que condições o desenvolvimento dessa reflexividade se opera. Consideramos que, uma vez identificadas tais condições, novos olhares se poderão perspectivar não só sobre a actual oferta formativa (curricular e organizacional) proporcionada pelas instituições de formação de professores, mas também sobre a natureza, o papel e as funções dos próprios supervisores.

¹⁶ O currículo dos cursos de formação de professores inclui ainda as seguintes componentes: formação cultural, social e ética, formação na especialidade da(s) área(s) de docência e formação educacional.

¹⁷ Este perfil de professor é, hoje, defendido por todas as instâncias internacionais com responsabilidade na definição de políticas educativas. No contexto português, esta tendência também é emergente e os debates sobre as implicações dos novos saberes básicos de todos os cidadãos do século XXI “*em termos de conceptualização curricular no âmbito do ensino formal*” (Conselho Nacional de Educação, 2004, p. 16) e da definição de uma política de formação de professores centrada em competências tem estado na ordem do dia.

4- Objectivos e questões

4.1- Objectivos de formação e de investigação

No contexto que traçámos nas secções anteriores, um dos desafios centrais que hoje se coloca à formação inicial de professores do 1.º CEB é que sejam capazes de desenvolver as suas competências (científicas e didáctico-pedagógicas) e a sua autonomia (relativa) profissional no quadro de uma política educativa de formação que tenha como referenciais estruturantes a definição de um perfil de competências profissionais reflexivas capaz de responder, de forma competente, àquele desiderato e ao desenvolvimento da personalidade comprometida com processos de mudança social. O presente projecto de investigação visou a partir da observação/reflexão sobre a iniciação à prática profissional de orientação reflexiva na formação inicial de professores do 1.º CEB (alunos do 4.º ano da licenciatura em 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Coimbra):

- compreender os processos de construção da identidade (e da autonomia) profissional do professor do 1.º CEB;
- identificar as condições concretas de produção dessa identidade no quadro da definição de um perfil de competências profissionais;
- captar os mecanismos conducentes à apropriação e desenvolvimento das competências inerentes às dimensões que caracterizam o conhecimento profissional;
- identificar filiações integrativas (majorantes) nesse processo evolutivo de cada uma das dimensões (articulação vertical) e o modo como estas (dimensões) se articulam entre si (articulação horizontal);
- verificar como a qualidade da reflexão, ao nível das dimensões estruturantes do conhecimento profissional, evolui ao longo do processo de formação;
- contribuir (intervindo) para a formação de profissionais reflexivos;
- construir um modelo interpretativo da génese/evolução do processo de construção identitária.

Na prossecução destes objectivos, mas com eles articuladas, identificámos algumas questões orientadoras da investigação que a seguir explicitamos.

4.2- Questões orientadoras

Sabendo-se hoje que a construção da profissionalidade docente assume diversas dimensões (às quais estão associadas múltiplas competências) e que o processo da sua construção é evolutivo (há uma lógica construtiva amplificante nesse processo), a questão central que colocamos é saber como, num contexto reflexivo de formação, os alunos estagiários, futuros professores do 1.º CEB, vão construindo a sua profissionalidade. Para uma maior explicitação desta questão central, desdobramo-la nas seguintes questões parcelares, às quais a investigação procurou responder:

- Como, no processo de construção do conhecimento profissional, se manifestam e emergem as dimensões estruturantes do perfil de competências pessoais e profissionais (socialização secundária) e como se interrelacionam com os conhecimentos prévios (socialização primária)?
- Como se processa a evolução da construção da profissionalidade docente?
- Será possível identificar configurações de desenvolvimento identitário no período da formação inicial?
- Qual a influência dos processos de supervisão de natureza eco-clínica e socioconstrutivista na activação/aceleração desse desenvolvimento?

2- QUADROS EPISTEMOLÓGICO E TEÓRICO-CONCEPTUAL

Sumário

Este capítulo é dedicado ao enquadramento epistemológico e teórico-conceptual do estudo. É composto por duas secções. A secção 1, que se inspira nos quadros epistemológicos próximos da fenomenologia e da dialética, mobiliza como processo discursivo geral o paradigma emergente da complexidade e as abordagens epistemológicas da complexidade, da escuta/controvérsia, do experiencialismo crítico e do construtivismo/socioconstrutivismo que lhe são próximas. A secção 2, inspirando-se no quadro de referência “compreensivo” e “interaccionista-construtivista”, elege como quadro teórico-conceptual central o desenvolvimento profissional de professores enquanto campo de investigação. Neste sentido, em subsecções distintas, discute-se o espírito e o sentido de desenvolvimento profissional de professores, a interacção e o diálogo interinstitucional enquanto eixos de construção e de desenvolvimento de saberes e de competências profissionais, a supervisão eco-clínica e socioconstrutivista, a escrita reflexiva com *feedback* co-construtivo e as dimensões de formação que contribuem para a construção da *nova profissionalidade* docente no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

1- Quadro epistemológico: o paradigma emergente da complexidade

Nous sommes, aujourd'hui, assez éloignés du modèle canonique: champ, objet et méthodes, à partir duquel se définissait habituellement une discipline d'enseignement ou de recherche. Beaucoup plus que les territoires et les cloisonnements, encore largement conçus en termes de réalité des objets par les découpes positivistes, ce sont des perspectives holistiques et des lectures plurielles s'interrogeant et se fécondant mutuellement, admettant les hypothèses de l'hétérogénéité et de la complexité, explicitement situées au niveau des regards portés sur les objets, conjuguant les points de vue de la particularité et de la singularité avec celui de l'universalité, faisant place à une temporalité-historicité-durée, articulant le politique, le praxéologique et le scientifique, qui constituent aujourd'hui les formes les plus heuristiques d'une connaissance également soucieuse d'action, de mise en pratiques et d'ancrages de terrain.

Jacques Ardoino (s.d.)

O estudo que desenvolvemos alicerça-se na matriz paradigmática da complexidade¹⁸ onde confluem contributos teórico-epistemológicos diversos que potenciaram não só a construção do sentido do plano geral do projecto de formação – investigação-acção mas também da sua operacionalização metodológica. A opção por um paradigma, que reemerge¹⁹ na ruptura²⁰ com uma visão do mundo pré-definido, estável,

¹⁸ Neste sistema, de contornos ainda não claramente definidos, onde se intensifica o questionamento das verdades científicas e a aceitação crescente do conhecimento produzido na multi e transdisciplinaridade (Tavares e Alarcão, 2001), a perspectiva kuhniana de paradigma como uma visão de ciência partilhada por uma comunidade científica, do seu objecto, pressupostos, modelos explicativos e instrumentos pertinentes para realizar uma investigação, tem vindo a ser reconfigurada no sentido, por nós assumido, de *“une sorte de point de vue subjectif à partir duquel l'individu s'informe du monde qui l'entoure et l'informe à son tour rétroactivement. C'est donc à la fois un contenu et un contenant, un résultat et un processus créateur”* (<http://www.mcxapc.org/static.php?file=lexique.htm&menuID=lexique>).

¹⁹ Falamos em reemergir porque, apesar do desenvolvimento técnico, económico e científico, como os seus efeitos próprios, ser um fenómeno único na história, não se trata de uma visão nova do mundo e de produção científica. Antes da adopção e generalização, nos últimos três séculos, sobretudo pelas instituições académicas, das prescrições metodológicas imperativas do modelo cartesiano-positivista, já Giambattista Vico (1668-1744) e Leonardo da Vinci (1453-1519), referidos em Abbagnano e Visalberghi (s.d.), Le Moigne (2003b, 2007) e Pinchard (2003), preconizavam o “disegno”, *“construção de representações simbólicas de problemas de que cada um se apercebe nos actos e através dos actos”* (Le Moigne, 2007, p. 126), como o método para “bem conduzir a razão”. Assente em princípios, muitos dos quais são hoje reclamados por epistemólogos construtivistas e do emergente paradigma da complexidade, o método reconhecia, como argumento principal, que “o verdadeiro é o próprio fazer”. A pertinência por exequibilidade, o engenho (modelização, desenho intencional, faculdade de descobrir o novo), o pragmatismo inteligente ou o princípio da abertura projectiva são outros tantos princípios que, opondo-se às demonstrações, evidências ou verdades demonstradas do cartesianismo, são constitutivos de um *“mundo humano real, na sua riqueza e na sua complexidade, aquele que é criado, ‘inventado’ pelos próprios homens – criação e invenção que se socorrem da totalidade das suas faculdades, em particular do génio que não é um simples instrumento de dedução, mas uma inesgotável potência de inovação”* (id., ibid., p. 120). É que, para Vico, a verdade humana *“não é reduzível à evidência racional e à razão geométrica. O homem não pode permanecer apegado à verdade racional e desprezar, além do erro, o verosímil e o provável. Manifestações humanas fundamentais como a oratória, a retórica, a poesia, a história e a prudência que rege a vida não se fundam na verdade geométrica, mas unicamente no verosímil”* (Abbagnano e Visalberghi, s.d., p. 443). O texto de G.

previsível e controlável (Santos, 1988) e de uma concepção positivista de ciência²¹, permitiu-nos percorrer outros caminhos teóricos e metodológicos na abordagem ao nosso problema de investigação. Caminhos que, neste trabalho, se foram construindo não apenas nos percursos e nas vivências pessoais e profissionais mas também na conjugação de modelos explicativos protagonizados por autores e investigadores²² que, compartilhando o mesmo pensamento paradigmático, têm vindo a aprofundar as suas potencialidades intrínsecas no sentido de desdogmatizar a ciência em geral e as ciências sociais e humanas

Vico “De nostri temporis studiorum rationi”, traduzido em francês por Alan Pons, que “*reivindica os direitos da fantasia, da memória e da arte na educação dos jovens*” (Abbagnano e Visalberghi, s.d., pp. 441-442), encontra-se disponível em http://www.mcxapc.org/docs/conseilscient/0511vico_pons.pdf

²⁰ O conceito de ruptura é entendido na perspectiva epistemológica bachelariana de “*restaurar todas as solidariedades entre todos os fenómenos’ com que sem cessar nos deparamos ... ao longo da vida*” (Le Moigne, 2007, p. 117).

²¹ O positivismo, postulando a dualidade sujeito/objecto e o raciocínio dedutivo e analítico baseado nos princípios da evidência, da exaustividade, da redução e da causalidade linear, desenvolve fundamentalmente duas concepções epistemológicas: uma mais relacionada com a visão empirista, na linha de John Stuart Mill e outra com a visão racionalista, na linha de Auguste Comte. A primeira, postula que “*conhecer, no sentido usual e científico do termo, é essencialmente constatar, registar, contabilizar, etc., os fenómenos*” (Bouveresse, 1977, p. 68), ou seja, que a ciência se constrói através de uma observação metódica da realidade procurando aceder à sua essência simples. Como aquilo que aparece à percepção imediata é complexidade, a observação repetida e frequente vai permitir reduzir esta complexidade para chegar à essência dos fenómenos que são simples e susceptíveis de serem descritos sob forma de leis naturais. É, no fundo, uma concepção que assenta na ideia de que a ciência parte da observação para a teorização e que utiliza fundamentalmente o raciocínio indutivo. A segunda, insiste mais na lei do que na observação dos factos. “*A lei permite a previsão porque, uma vez determinada a condição que provoca o acontecimento de um certo facto, pode-se prever o acontecimento do próprio facto. E a previsão consente ao homem servir-se dos factos (...) e, assim, alargar o seu poder sobre eles*” (Abbagnano e Visalberghi, s.d., p. 645). Trata-se de uma concepção mais racionalista em que, na construção dos conhecimentos científicos, é a reflexão teórica que desempenha o papel dominante, isto é, é ao nível da reflexão teórica que se vai, por dedução, emitir determinados enunciados. São duas concepções que, apesar de aparentemente contraditórias, não modificam o seu campo epistemológico já que não ultrapassam os limites da epistemologia positivista. Pelo contrário, consolidam-na ao superarem as suas contradições no interior do seu próprio campo. Assim, os conhecimentos serão científicos se as leis e as teorias foram construídas com base na indução, isto é, a partir de factos estabelecidos pela observação, através do raciocínio do tipo indutivo, chega-se à construção de leis e teorias. No entanto, não basta terem sido construídas com base na indução para que as leis e as teorias sejam científicas, é necessário que a partir das leis e das teorias, e através da dedução, seja possível emitir previsões e explicações sobre os fenómenos. Nesta asserção positivista, o papel do observador/investigador é descobrir e descrever a realidade tal como existe, adoptando atitudes de objectividade e de neutralidade em relação ao objecto de investigação e utilizando métodos, regras, processos e procedimentos que incluem instrumentos de medida e dispositivos experimentais rigorosos (verificação de hipótese, laboratório, controlo de variáveis...). Os conhecimentos, válidos em si mesmos, verdadeiros e objectivos, são reproduzíveis e passíveis de generalização. É neste sentido que todos os conhecimentos não submetidos à verificação experimental são, na epistemologia positivista, considerados conhecimentos de nível inferior, pouco fiáveis e sem interesse. E este é o erro do pensamento formalizante e quantificante que “*c’est d’avoir fini par croire que ce qui n’était pas quantifiable et formalisable n’existait pas ou n’était que l’écume du réel*” (Morin, 1988, p. 13).

²² No âmbito dos seminários e conferências realizados na parte curricular do doutoramento tivemos o privilégio de conviver e interagir com muitos dos autores e investigadores que, directa ou indirectamente, convocamos na estruturação do enquadramento teórico-epistemológico deste trabalho: Isabel Alarcão, Idália Sá-Chaves, Nilza Costa, Georges Lerbet, Jean Louis Le Moigne, João Praia, Martins Barata, Teresa Ambrósio, João Lobo Antunes, José Alberto Correia, Isabel Martins, João Caraça, Geraldi Wanderley, Wilson Abreu, Rui Vieira, Celina Vieira e Ana Vale.

em particular, esforçando-se, assim, por encontrar métodos e paradigmas que permitam melhor apreender e testemunhar a complexidade do real. Na impossibilidade formal de convocar, apesar de relevantes, as múltiplas abordagens teórico-epistemológicas que nos interpelaram até hoje com interesse manifesto para o estudo, destacamos a seguir alguns “olhares” epistemológicos que, na sua triangulação dialética, constituíram a fonte primária inspiradora dos procedimentos de objectivação (modos de produção) do trabalho científico, das formulações teóricas, da operacionalização dos modos de observação e da elaboração e execução do plano de recolha e análise de dados²³.

1.1- A epistemologia da complexidade

A epistemologia da complexidade, baseando-se na obra de vários autores²⁴, tem vindo a afirmar-se como alternativa à epistemologia positivista que se tem mostrado incapaz de dar resposta às mudanças aceleradas nas estruturas da vida económica, social e política, aos processos de globalização, de interdependência e de circulação instantânea de ideias que temos vindo a assistir nas últimas décadas. Vive-se, com efeito, um momento de instabilidade, incerteza e imprevisibilidade decorrente do crescente questionamento de práticas e de valores, ate há bem pouco tempo, aceites como indiscutíveis. A expectativa da ruptura com as certezas do passado abre caminho para uma reformulação de valores e atitudes que caracterizam a mudança de paradigma que se processa actualmente. Precisamos, antes de mais, de perceber que momento é este e que valores estão a mudar.

O complexo cultural é um dos vectores identificativos da contemporaneidade. Segundo Martins Barata (2005), o conceito tradicional de cultura tem vindo a desenvolver-se paralelamente a outras formas de cultura (sub-culturas) conotadas com a capacidade de apreender e dominar aspectos relevantes de áreas particulares do agir humano²⁵. Ao

²³ A inclusão destes “olhares” traduz a necessidade do recurso a quadros teóricos diversificados para trabalhar as questões de investigação. Neste sentido, convocámos os “olhares” epistemológicos da complexidade, da escuta/controvérsia, do experiencialismo crítico e do construtivismo/socioconstrutivismo.

²⁴ Segundo Bonil *et al.* (2004), ao longo do século XX o conceito de complexidade tem vindo a estender-se a todos os domínios da vida: “*se habla de una realidad compleja, de relaciones complejas, de la ciencia de la complejidad, de la teoría de sistemas complejos, del paradigma de la complejidad*” (p. 8), conceitos que, embora relacionados entre si, transportam significados e alcances diversos. Referem ainda os autores que as primeiras referências ao paradigma da complexidade aparecem em “*Morin (1977, 1980, 1984, 1986, 1991, 1994, 1995, 1996) en contraposición a lo que denomina paradigma de la simplificación*” (p. 9).

²⁵ Estas sub-culturas manifestar-se-iam através de sinais de identificação próprios (atitudes, comportamentos, valores que transportam...) que as singulariza. Falamos de “sub-culturas” no caso da cultura musical ou

considerarmos a totalidade das “sub-culturas”, temos o que o autor designou de complexo cultural, no qual seria possível descortinar três formas ou domínios em que se manifestaria o fenómeno cultural: a cultura do saber (tipificada pelo saber científico), a cultura do sentir (tipificada pelas artes, literatura, sensibilidade à natureza...) e a cultura do fazer (materializada nas técnicas e nas metodologias). É neste complexo cultural (com graus diversos de coerência e de rupturas) que se tem procurado uma tendência coerente e unificadora para o nosso tempo e para o evoluir histórico. Segundo Martins Barata, assiste-se, actualmente, a duas atitudes face à observação das rupturas culturais da contemporaneidade: uma, que considera a mundialização e a globalização da informação como a alavanca para a “homogeneização” e outra, mais voluntarista, que postula a procura de novos consensos (desenvolvimento de projectos atravessados pela interdisciplinaridade, pela transdisciplinaridade e pela busca de transversalidades) como forma (pilares) de (re)encontrar a coerência de pensamento e de acção num mundo em ruptura consigo mesmo²⁶. Subjacentes a estas duas atitudes estariam lógicas de partida comuns: a constatação da complexidade e da incerteza dos fenómenos culturais que, embora presente ao longo da história do pensamento, atinge hoje níveis de consciencialização bem mais elevados e que seriam fruto da crescente fragmentação dos saberes jamais vista na história das ideias e do pensamento humano. Dentro desta linha de pensamento, defende-se que o reencontro da coerência do complexo cultural do nosso tempo passa pela indispensabilidade de se reinventar um novo paradigma cultural que integre não só a “*compreensão da complexidade e a capacidade de a reconhecer e lidar com ela em todos os níveis e sob todas as formas*” mas também a aceitação e a compreensão do “que se abriga sob o conceito de incerteza”. Contemplar, integrar e

desportiva (atributos), ou no caso de grupos com identidades particulares tais como confrarias, colecionadores ou grupos juvenis (substantivos).

²⁶ No estágio actual da discussão em torno do diálogo entre formas diferentes de pensar a ciência, o homem e o mundo, abraça-se a ideia da interacção entre os conhecimentos das várias disciplinas (criadas pela ciência moderna) como forma de, por um lado, dar respostas mais consistentes a problemas complexos que a sociedade, no seu processo de desenvolvimento vai gerando e, por outro, como forma de ultrapassar o impasse a que a lógica fragmentária da ciência moderna conduziu. Neste sentido, a interdisciplinaridade, e sobretudo a transdisciplinaridade, que privilegia não tanto a criação de novos espaços de natureza interdisciplinar mas que, simultaneamente, se refere àquilo que está “entre” as disciplinas, “através” das diferentes disciplinas e “além” de qualquer disciplina, são novas abordagens que propõem a construção de pontes entre a objectividade e a subjectividade, entre a ciência e a consciência, na compreensão do ser que aprende e no significado dessa aprendizagem para a sua humanização. Ou, como refere Sá-Chaves (2004), uma abordagem em que “*o saber que se constrói é percebido como subsidiário e fundamento de um ser que se procura, sendo*” (p. 6).

assumir estes dois conceitos, não como desvios, mas como fazendo parte inalienável da vida individual e colectiva, implica ultrapassar as limitações da lógica determinista binária clássica do “tudo ou nada”, que separa sem questionar os que sabem dos que fazem, e adoptar outros sistemas lógicos que se dizem e se exprimem “*no diálogo das culturas e multiculturas*”, ou seja, que aceitem e partilhem uma visão cultural integrada e sistémica (Tavares, 2001). Nasce, assim, uma nova visão do conhecimento, menos hierarquizada, onde os conhecimentos tácitos e explícitos recuperam alguma dignidade perdida. É o paradigma do conhecimento em rede, em que os diferentes saberes são válidos em função do contexto em que são mobilizados. Não há, por isso, conhecimentos hierarquicamente superiores a outros. O que surge de relevante é que o valor do conhecimento e dos métodos científicos para o produzir dependem essencialmente da sua pertinência e da sua adequabilidade para a resolução de problemas complexos que o desenvolvimento da sociedade gera.

Também no pensamento educativo temos vindo a assistir nos últimos anos a profundas mudanças (Brunner, 2001; Ambrósio, 2003). Emerge um novo paradigma educativo – a Educação/Formação ao Longo da Vida – que visa a preparação de cada indivíduo para o exercício da cidadania activa, ética e solidariamente comprometida. E isto, no dizer de Ambrósio (2003)

implique l’altération des schémas de références, d’analyse, de décisions et d’action. C’est-à-dire, implique la pratique de la pensée complexe se secourant de l’interdisciplinarité, de la connaissance des interdépendences systémiques émergentes, pratiquant la réflexivité et la recherche de l’intentionnalité et du sens (p. 9).

Mais do que um conceito teórico, a complexidade é um facto da vida e corresponde à interacção de uma multiplicidade de sistemas e fenómenos que compõem o mundo natural (Mariotti, 2000). Configurando uma nova visão do mundo e do conhecimento, a complexidade aceita e procura compreender as mudanças da realidade a partir de referenciais epistémicos e metodológicos que elegem o questionamento das verdades científicas, da autoridade e dos valores tradicionais (Tavares e Alarcão, 2001), a incerteza, a auto-eco-organização, o observador/conceptor, a multidimensionalidade, a racionalidade dialógica e o pensamento sistémico, a estratégia (Morin, 1988), a reflexividade (Schön, 1983, 1987, 1992; Alarcão, 1996a, 1996b, 2001a, 2001b, 2001c,

2004; Perrenoud, 2001a, 2004), os sentimentos e as emoções (Damásio, 1999; Tavares, 2001; Caraça, 2005), entre outros, como desafios estruturantes da sociedade emergente²⁷. Vejamos sucintamente alguns deles que reputamos relevantes para o nosso estudo.

A lógica binária do conhecimento tradicional tem vindo a ser substituída por uma outra concepção epistemológica, ternária, mais pluri, inter e, sobretudo, transdisciplinar em que o potencial humano, “*corpo e espírito, cérebro e mente, com todo o património hereditário, inato e adquirido, de natureza física, biológica, psíquica, social, cultural é visto de forma articulada, mergulhando as suas raízes na emoção, no sentimento, na paixão*” (Tavares, 2001, p. 56). Uma nova epistemologia, que articula dialecticamente as paixões²⁸ (emoções, sentimentos, valores) e as razões, está a emergir e em marcha²⁹. É graças a estas dimensões complexas do conhecimento que, segundo Caraça (2005), sobrevivemos: muitas vezes graças mais às paixões (comportamentos básicos que estão inscritos na matriz do nosso ser, sem que, muitas vezes, disso tenhamos consciência), outras, graças mais às razões. A sua relação é íntima porque *é das paixões que nasce a razão*, a qual, por sua vez, realimenta as paixões num ciclo espiralado e majorante (o conhecimento que construímos nunca é neutro nem desimplicado). É neste sentido que o regresso das paixões levanta a problemática do campo da implicação nos processos de produção científica. Arredadas do processo de construção do conhecimento científico praticamente desde o século XVI³⁰, as paixões, que nunca estiveram, de facto, ausentes da produção científica, retomam uma nova centralidade a partir dos trabalhos de Albert Einstein e de Werner Heisenberg, mas também, noutra linha de investigação, dos de António Damásio, de Humberto Maturana e Francisco Varela, de Basarab Nicolescu, entre

²⁷ A estes referenciais Morin (1988) chamou “*différentes avenues qui conduisent au ‘défi de la complexité’*” (p. 2). Considerados resíduos pelas ciências positivas, estes referenciais fazem “*aujourd’hui partie d’une problématique générale de la connaissance scientifique*” (id., *ibid.*, p. 1). Morin (1988) “*ne nie pas les formidables acquis de ce qu’ont pu être par exemple l’unité des lois newtoniennes, l’unification de la masse et de l’énergie, l’unité du code biologique* (p. 15). Mas, para o autor, “*ces unifications ne suffisent pas pour concevoir l’extraordinaire diversité des phénomènes et le devenir aléatoire du monde*” (*ibid.*).

²⁸ O conceito de paixão aqui abordado é no sentido lato e pretende significar o campo axiológico enquanto sistema de mediação presente na construção do conhecimento. Este campo constitui, no paradigma da ciência moderna, um obstáculo epistemológico.

²⁹ “Compreender as paixões, amar as razões” (Caraça, 2005) é talvez a concertação metafórica perfeita para melhor compreendermos a imprescindibilidade de diálogo entre duas dimensões do conhecimento postas em campos opostos pelo paradigma da modernidade.

³⁰ A subjectividade, uma das dimensões psicológicas que melhor caracterizam a paixão, era vista como um obstáculo à objectividade do conhecimento, objectivo perseguido pela ciência moderna. A tentativa da sua anulação esteve sempre presente nos processos de construção científica, designadamente, com o recurso ao método experimental e ao uso de instrumentos de observação sofisticados.

outros. Com Albert Einstein, ao descobrir que o “sistema de referência” do observador influencia a percepção do objecto³¹, e Werner Heisenberg, ao mostrar que o processo de observação gera transformações no objecto³², as paixões e os valores regressam com toda a pujança como problemática que se julgava superada. E este regresso, principalmente no domínio das ciências sociais e humanas, não pode ser considerado como um resíduo de subjectividade que importa eliminar ou ignorar, mas como parte constitutiva do próprio processo de investigação, ou seja, faz parte do próprio trabalho de objectivação da observação (Devereux, 1980). Neste sentido, a observação não é entendida como a captação neutra de regularidades ou características do objecto empírico (descrição objectiva), mas como um processo de construção desse objecto no qual uma das dimensões a ter em conta, e assumida, é a questão da implicação. Combatidas pelo paradigma da modernidade como algo que poderia comprometer o rigor científico, reconhecem-se, na transição paradigmática que vivemos, relações complexas entre emoções e cognição. António Damásio, no seu livro “*O Erro de Descartes*”, desenvolve a ideia original de que as emoções fazem parte de um grande sistema de regulação biológica e que este sistema está intimamente ligado à emergência da consciência³³. Segundo este cientista, a ausência de emoção e sentimentos destrói a racionalidade ao invés de melhorar o processo de decisão. Também Maturana e Varela (1980), criadores da teoria autopoietica³⁴, mostraram que a subjectividade (tanto quanto a objectividade) e a qualidade (tanto quanto a quantidade) são indispensáveis ao conhecimento e à ciência. A interdependência cognição-emoção é, portanto, uma pedra basilar do pensamento complexo, cujo princípio do terceiro

³¹ A verdade não está apenas no objecto observado mas também na interacção entre o sistema de referência do observador e o objecto observado. Ela é mesmo uma criação humana: “*Les concepts physiques sont des créations libres de la pensée humaine, et ne sont pas, même s'ils semblent l'être, uniquement déterminé par le monde extérieur*” (Einstein e Infeld, 1950, citados por Glasersfeld, 2001, p. 196).

³² O 2.º princípio da incerteza de Heisenberg coloca a questão de que, quando se caminha para o infinitamente pequeno, há um conjunto de transformações que se presumem serem sofridas pelo objecto em consequência do processo de observação.

³³ O trabalho de António Damásio, que dirige o Brain and Creativity Institute na University of Southern California, em Los Angeles, nos EUA, “*quebrou definitivamente a dicotomia entre o corpo e a mente e anulou a distância entre muitas ciências, demonstrando que a compreensão dos sistemas cerebrais, da cognição e do comportamento só podem ser atingidos integrando factos e teorias relacionados com todos os níveis de organização, desde o sistema nervoso, às moléculas, às células e circuitos, até ao meio social*” (<http://www.ua.pt/Pageimage.aspx?id=4936>). Ainda recentemente confirmou num estudo, publicado na revista *Nature*, em 22 de Março de 2007, que as emoções desempenham um papel causal importante nas nossas decisões morais. Sem elas, algumas decisões morais mantêm a lógica, mas resultam frias e inumanas.

³⁴ A teoria autopoietica argumenta a auto-construção de formas de vida em interacção com os seus ambientes. Os seres vivos são autopoieticos, isto é, capazes de produzir os seus próprios componentes (auto-referenciais e auto-produtivos) ao interagir com o meio: vivem no conhecimento e conhecem no viver (Mariotti, 2001).

incluído (Nicolescu, 1998, 2000; Lerbet, 2004, 2005)³⁵, constitui um dos seus fundamentos. Paixões e razões aparecem, assim, como estruturantes de um paradigma que se procura.

Outro desafio que remete para a reconsideração paradigmática é a aceitação da incerteza como condição inevitável da actividade humana,

ditando correspondentes condições de diversidade, de heterogeneidade e de imprevisibilidade impeditivas da pré-definição de respostas, da sua modelação estandardizada, da sua execução acrítica e independente dos fatores contingenciais de cada situação e/ou momento histórico (Sá-Chaves, 2001, p. 89).

Como “*nous ne pouvons résoudre l’incertitude qu’apportent les notions de désordre et de hasard*” (Morin, 1988, p. 2), é necessário “*formar e preparar as pessoas para o incerto, para a mutação e para situações únicas e até chocantes que lhes exijam um maior esforço para a paz e o desenvolvimento de maiores capacidades de resiliência*” (Tavares e Alarcão, 2001, p. 103). Tal proposição implica, segundo Le Moigne (2003b), a adopção de uma nova racionalidade assente em novos argumentos epistemológicos: “*Transduction et abduction, retroduction et conduction, raisonnement dialectique et raisonnement récursif, autant de modes de raisonnements qui ne disjoignent plus la forme et de sens et ses significations en contexte*” (p. 4), ou, como também refere Martins Barata (2005), assente em sistemas lógicos de medição (medidas de convicção, de possibilidade, de necessidade, de plausibilidade...) alternativos à formação cartesiana para lidar com a complexidade e a incerteza. Trata-se de uma nova abordagem de natureza procedimental e instituinte (Figura 1), que apela à relação dialógica³⁶, instância fundadora da inseparabilidade e recursividade, atributos maiores de uma interacção multidimensional formação-investigação-inovação que visa dar sentido “*à la fascinante aventure humaine*

³⁵ O terceiro incluído é um dispositivo conceptual que permite compreender o sistema que recebe e processa a informação na construção de conhecimento. Dada a sua importância para o estudo de objectos complexos, retomamos e aprofundamos este construto na secção 2 deste capítulo “Quadro teórico-conceptual”, a propósito da definição de competências profissionais (subsecção 2.1).

³⁶ A relação dialógica, no contexto das relações interpessoais caracterizado pela reciprocidade e dialeticidade (Tavares, 2001), refere-se à entrega positiva e incondicional das pessoas envolvidas na relação “*sem se fundirem, reduzirem ou anularem (...), sem comprometerem em nada a unidade e a unicidade de si mesmas*” (id., *ibid.*, p. 36). Para Morin (1988), o dialogismo significa que “*deux logiques, deux ‘natures’, deux principes sont liés en une unité sans que la dualité se perde dans l’unité*” (13).

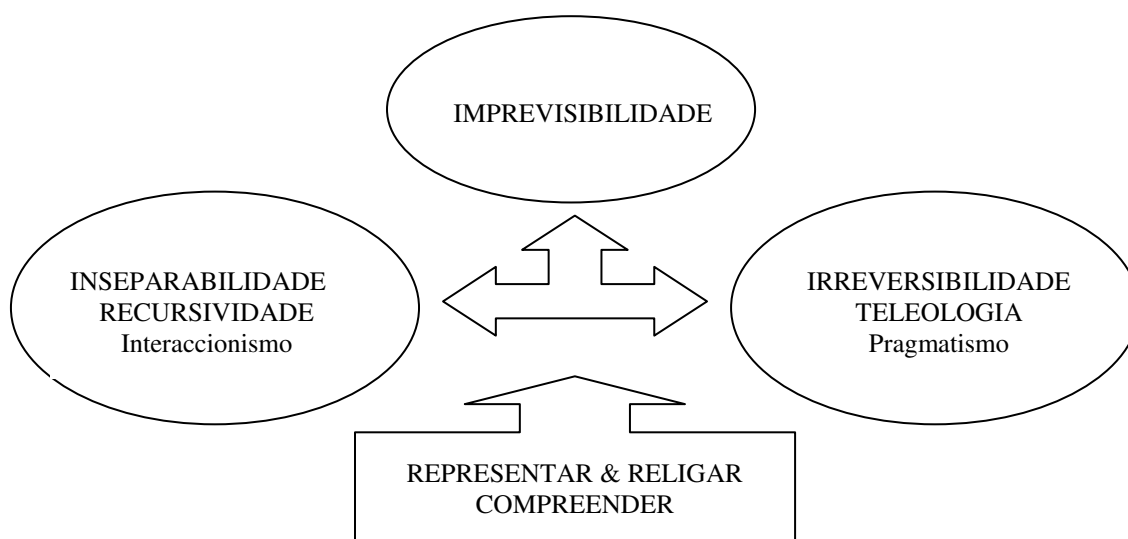
qui est de chercher sans cesse à ‘comprendre pour faire et à faire pour comprendre’” (Le Moigne, 2003b, p. 4).

Laborando numa lógica de interdependências (interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e transversalidade) a complexidade visa, precisamente, desenvolver novos campos de saberes e novas ferramentas conceptuais (metodologias) para os operacionalizar e concretizar (modelização de sistemas complexos).

Não sendo em si mesma uma metodologia, a complexidade pode, contudo, ter o seu método. Este, segundo Morin (1988),

nous demande de penser sans jamais clore les concepts, de briser les sphères closes, de rétablir les articulations entre ce qui est disjoint, d’essayer de comprendre la multidimensionnalité, de penser avec la singularité, avec la localité, avec la temporalité, de ne jamais oublier les totalités intégratrices (p. 16).

Figura 1- Conceitos epistémicos da complexidade (Le Moigne, 2007)



É neste sentido que assume particular relevância o diálogo entre formação e investigação ou aprendizagem experiencial e contextos de aprendizagem que se entrecruzam para a criação de ambientes estimulantes potenciadores do desenvolvimento de atitudes

mais autónomas, dialogantes e colaborativas em uma dinâmica de investigação, de descoberta e de construção de saberes alicerçada em projectos de reflexão e pesquisa,

baseada em uma ideia de cultura transversal que venha ao encontro da intersecção dos saberes, dos conhecimentos, da ação e da vida (Tavares e Alarcão, 2001, p. 104).

A epistemologia da complexidade é, como vimos, essencialmente um pensamento que, em situações incertas, imprevisíveis e aleatórias, é capaz de, recursiva e dialogicamente, religar de forma contextualizada, isto é, de globalizar, mas ao mesmo tempo de reconhecer o particular e o concreto, para compreender e agir de forma reflectida numa educação/formação conducente à construção de uma cidadania activa, à possibilidade de cada indivíduo desenvolver capacidades de afirmação e de participação democrática e à transformação reflexiva partindo de saberes de experiência colectivamente geridos *“en vue de la compréhension des nouveaux et vieux problèmes mais dans des contextes différents – ceux d’aujourd’hui – et de sa résolution, même précaire, mais participée et assumée”* (Ambrósio, 2003, p. 11).

Abordaremos de seguida outros discursos teórico-epistemológicos que, embora igualmente alicerçados na matriz paradigmática da complexidade, conferem, no contexto da educação/formação, uma importância particular ao papel activo dos actores sociais e ao diálogo crítico na co-produção contextualizada de conhecimento.

1.2- A epistemologia da escuta/controvérsia

Em oposição ao que designou de epistemologias de um “olhar distante” e de um “olhar próximo”, que promoveriam a simplificação metodológica da complexidade ontológica da acção educativa como garante da construção de narrativas científicas no campo da educação³⁷, Correia (2001) propõe-nos a modelização de um discurso

³⁷ A epistemologia do olhar distante, que vigorou até final da década de 70, privilegia o conhecimento “descritivo e neutral” e constrói a narrativa científica numa “*causalidade estrutural que não carece de justificação argumentativa*” (Correia, 2001, p. 25) e num trabalho metodológico apoiado em instrumentos matemáticos e estatísticos mais ou menos sofisticados, que visa “*proceder à depuração metódica das práticas discursivas, à depuração de uma ‘opinatividade’ continuamente desvalorizada*” (ib. ibid.). A epistemologia do olhar próximo, que vigorou a partir da segunda metade da década de 80 e, de forma mais marcada, na década de 90, privilegia o conhecimento “descritivo e implicado” apregoando, deste modo, o “regresso do sujeito” ao campo educativo onde “fervilham actividades e projectos” enquanto oportunidades de maximização de interesses estratégicos pessoais, no contexto do desenvolvimento da “*autonomia e da responsabilização*” expressão de uma nova “*vocação que o Estado hoje se atribui para se desestatizar e, deste modo, dissimular a forte centralidade do seu papel na produção de uma nova ordem cognitiva normalizante, afirmando as suas virtualidades através de uma intervenção modesta e reguladora*” (id., ibid., p. 29). A construção da narrativa científica assenta num trabalho metodológico cujos referenciais são “*a autonomia, as referências obsessivas à mudança, à adaptação e à flexibilidade, a mobilização, o trabalho por projectos e uma integração em rede cuja coesão só pode ser assegurada pela intervenção dos líderes,*

epistemológico alternativo crítico, controverso e emancipatório construído na interdeterminação entre o científico e o político como “*um imperativo de reabilitação de uma cientificidade crítica no campo da educação*” (p. 21).

Ao invés dos pressupostos que enformam e sustentam o trabalho de redução e de purificação metodológica das epistemologias do “olhar distante” e do “olhar próximo”, o autor apresenta-nos uma proposta em que as práticas de investigação se inscrevem

num espaço de produção de pontos de vista sobre a educação, num espaço polifónico onde coexistem modalidades distintas de produzir e construir justificações e justças educativas que não são deduzíveis dos princípios de justiça oriundos do Estado nem das ordens cognitivas produzidas e reproduzidas por discursos educativos cientificamente instrumentados (p. 32).

Trata-se de uma abordagem cuja credibilidade assenta na sua riqueza polifónica e caleidoscópica onde o convívio, muitas vezes tenso e controverso, dos discursos da opinatividade e da factualidade constitui “*uma vantagem epistemológica acrescida*” (*id.*, *ibid.*). A valorização das descrições subjectivas das experiências educativas, da “narrativa” da realidade ou a atenção ao agir comunicacional (epistemologia da escuta), são, nesta proposta epistemológica, contornos que enformam, estruturam e suportam o trabalho de investigação enquanto processo de compreensão de fenómenos percebidos e concebidos na sua irredutível complexidade. Nesta asserção, embora as problemáticas se deslocalizem da explicação e/ou da implicação para a replicação e a objecção, não se cai “*na exaltação ingénua da prática e da razão da prática*” (*id.*, *ibid.*, p. 33). Ao contrário, procura-se aceder a “espaços” ignorados ou desvalorizados pelo(s) paradigma(s) da simplificação, ou seja, ao(s) “*conhecimento(s) das razões da razão prática*” (*ibid.*) assente numa lógica de interpelação dialógica atenta à (inter)acção dos actores e dos (inter)mediadores que “*pretende pôr analiticamente em realce as transformações mútuas, os novos sentidos e as redes de sociabilidade criadas na acção de (inter)mediação*” (*id.*, *ibid.*, p. 36).

dos animadores e dos especialistas” (*id.*, *ibid.*, pp. 30-31). Apesar das ressonâncias cognitivas que lhes são próprias, estas duas abordagens partilham em comum o facto de “*admitirem a pertinência epistemológica do pressuposto de que a investigação deve promover uma simplificação metodológica da complexidade ontológica da acção educativa de forma a que, deste modo, se torne possível produzir enunciados factuais legítimos sobre a realidade*” (*id.*, *ibid.*, p. 31).

É de resto este enfoque na problemática da sociabilidade que sugere uma alternativa à concepção de educação como bem comum pré-construído, acessível, e não susceptível de grandes problematizações. A educação é, neste modelo teórico, encarada como “*acção social argumentada e justificada que se constrói na interacção*” (id., *ibid.*, p. 37). Nesta acepção, “*tanto as modalidades como os autores educativos se envolvem na acção, como as formas que eles accionam na sua justificação e na construção e atribuição de sentido aos seus actos*” (*ibid.*) desempenham um papel central nos modos de objectivação dos procedimentos epistemológicos de construção das narrativas científicas. Estas, ao elegerem as gramáticas das formas e trajectos de vida, ou seja, a centralidade da cidadania da opinatividade e da razão argumentativa, dimensões comprometidas com o interesse emancipatório, constroem os seus discursos interpretativos mais numa lógica de justificação do que por referência “*à descrição categorial (...) e à causalidade do ajustado e do eficiente*” (id., *ibid.*, p. 39) da razão estatística.

Esta modelização, ao centrar-se não tanto nos sistemas, nem no sujeito, mas nas gramáticas de formas de vida (comunidades interpretativas vivas), mais do que proporcionar descrições empíricas de acções investigativas, devolve as lógicas estruturantes dessas acções. Contudo, não deixa de potenciar o “desenho” e o desenvolvimento de dispositivos metodológicos de investigação consonantes com procedimentos de interpelação sujeito-objecto e de interpretação da auto-reflexividade partilhada, contribuindo, deste modo, no campo da formação, para a reconceptualização das relações de convivência entre formação teórica e formação prática.

1.3- O experiencialismo crítico

Partindo do conceito de paradigma e da categorização dos paradigmas de investigação proposta por Guba e Lincoln (1994), que não contempla as questões teleológica³⁸ e dialógica³⁹, e da apreensão que faz da nova ordem social emergente, Alarcão (2001b), na linha de Tavares (1999, 2001) e de Tavares e Alarcão (2001), problematiza a visão paradigmática apresentada pelos autores referidos antecipando, ainda

³⁸ A questão teleológica refere-se à “*relação do investigador com o destino a dar ao conhecimento gerado*” (Alarcão, 2001b, p. 137) ou às “*respostas às perguntas ‘a quê e a quem se destina?’*” (id., *ibid.*).

³⁹ A questão dialógica refere-se às “*formas de comunicação do conhecimento na relação do investigador com os outros (indivíduos e sociedade), que implica a resposta à pergunta ‘como divulgar e difundir?’*” (Alarcão, 2001b, p. 137).

que num exercício conjectural e especulativo, os contornos de um discurso epistemológico novo que designa de experiencialismo crítico. Para a autora, as tendências diferenciadoras que hoje se observam configuram uma realidade nova não compaginável com a forma tradicional como os discursos científicos se têm vindo a construir no campo da educação/formação, as quais, na sua opinião, se orientam para:

- uma concepção do homem como criador (para substituir uma concepção do ser humano como meramente reactivo);
- a aceitação dos limites na representação cognitiva da realidade;
- o alargamento do âmbito da concepção de investigador;
- o diálogo, atento e respeitador, entre conhecimento erudito e conhecimento do senso comum;
- a investigação realizada em equipe;
- a divulgação de estudos em aberto, sem apresentação de conclusões;
- estudos contextualizados e aprofundados, do tipo estudos de caso em close-up;
- estudos sugestivos (ou propositivos contextualizados na expressão de Galisson, 1998);
- a análise dos discursos reais, das práticas profissionais e dos textos enquadradores;
- estudos de intervenção, de cariz acentuadamente prático, comprometidos com a ação;
- uma atitude construtiva implicada e não meramente de observação distanciada ou mesmo crítica;
- investigações de cunho cada vez mais ético-político;
- utilização de estilos de comunicação mais humanistas, com interpenetração de gêneros e recurso a imagens, metáforas explicativas e exploração de modalidades multimédia;
- escritos de divulgação com vários níveis de profundidade, com vistas a uma maior acessibilidade por públicos mais diversificados;
- a descoberta de configurações gerais suscetíveis de acolher as especificidades e de meta-análises com contemplação de saberes particulares, em um diálogo contrutivo entre o local e o global, o particular e o geral (Alarcão, 2001b, p. 140).

Estas tendências, que progressivamente se têm vindo a aprofundar, são sinais do reordenamento de uma visão do mundo natural, que existe independentemente da nossa experiência, numa outra em que, num processo dinâmico incessante, interactivo, compartilhado e de interpelação mútua, construímos o mundo ao mesmo tempo que somos por ele construídos. Estamos, pois, em presença de um aprofundamento da

tendência para a conceitualização humanista da realidade na sua globalidade ecologicamente interativa e nas suas configurações para a aceitação da relação implicada da pessoa do investigador na representação da realidade, para a valorização de modalidades sensoriais de acesso ao conhecimento, para a ressubjectivação do conhecimento científico, para a valorização dos processos de meta-análise interpretativa e para a multiplicidade de formas comunicacionais na sua difusão (*id.*, *ibid.*, p. 141).

Esta visão da realidade “organicamente” construída na interacção sujeito-mundo caracterizada pela complexidade e interioridade tem consequências práticas e éticas na investigação. Ela é, de resto, já visível ao nível da metanarrativa educacional já que, segundo a autora, a sua construção acentua “*a mediação do fator humano na investigação, a existência de redes de interação entre parte e todo, entre forma e substância, consciente e inconsciente, material e imaterial, particular e universal*” (*id.*, *ibid.*).

Do ponto de vista prático, apreender o objecto empírico não é colocar os dados a “falarem” por si, mas uma tarefa de compreensão do processo de transformação, o que implica, do ponto de vista do trabalho empírico, colocá-lo no contexto em que surgiu e que o exprime. O ecletismo metodológico (coexistência de uma pluralidade de métodos) e a tolerância discursiva surgem como uma oportunidade de superação das tensões entre investigação em educação e prática educativa. Grande parte das investigações têm vindo a desenvolver-se sem ter em conta a procura social, ou seja, tendem a desenvolver-se mais numa lógica de produção de conhecimentos para a comunidade científica do que de respostas às questões colocadas pelo “terreno”⁴⁰. O experiencialismo crítico aponta noutra direcção ao dar prioridade à construção compartilhada, entre investigadores e práticos, de conhecimento útil às práticas e à definição “bottom-up” das investigações, abalando, desta forma, a crença na linearidade entre investigação e aplicação.

Este enfoque na investigação contextualizada, que coloca em relação investigadores e práticos, elege temporalidades comuns e sugere dispositivos de

⁴⁰ É esta desconexão social da investigação que tem levado alguns autores “*a afirmar que a investigação em educação não merece o dinheiro que consome, é de pouco valor e afastada da prática educativa*” (Alarcão, 2001b, p. 143). Muitos outros autores convergem nesta análise. Por exemplo, Philippe Perrenoud reconhece em várias das suas obras que na área da educação/formação, como de resto em muitas outras ligadas ao humano, protagonizam-se na prática um conjunto de acções para as quais o fundamento teórico permanece ainda em aberto apesar do seu desenvolvimento exponencial.

investigação, de intervenção e de formação que, podendo ser comuns, não se confundem quanto às suas finalidades. Adquirem também prioridade as abordagens metodológicas centradas na análise de narrativas interpretativistas, globalizantes e meta-analíticas.

O experiencialismo crítico é também ambição empreendedora mas comprometida “*com a educação como fenómeno social global*” (id., *ibid.*, p. 143). Neste sentido, “construir sobre o construído” implica não apenas, como sublinha a autora, ultrapassar a “*esquizofrenia múltipla e alguma falta de coerência interna e externa*” (id., *ibid.*, p. 142) ou a oposição entre factos e opiniões, mas, principalmente, “*estabelecer conexões e configurações estruturadas e estruturantes que reordenem a compreensão do mundo em que vivemos, a sociedade incubadora das gerações que hoje educamos*” (id., *ibid.*, p. 144). E esta tarefa de cunho ético-político, que é de todos, não pode prescindir dos investigadores educacionais. É por isso que o experiencialismo crítico é um “*tempo não só de reordenar a realidade, mas também de nos reordenarmos como corpo de investigadores, difusores do conhecimento e interventores na acção*” (id., *ibid.*).

1.4- A epistemologia construtivista/socioconstrutivista

Tendo como referência histórica Jean Piaget e as suas investigações sobre psicologia genética, as teses construtivistas colocam a interacção sujeito-objecto no centro da construção de conhecimento. Ao contrário das perspectivas inatista⁴¹ e empirista⁴², Piaget defende que o conhecimento do mundo é uma construção que evolui de modo

⁴¹ Na perspectiva inatista, cujos pressupostos remontam à antiguidade, o desenvolvimento atribui uma importância muito limitada à contribuição do mundo exterior. Na teoria de Platão (428-427 a.C. – 347 a.C.), que, “*despida das sua roupagem mítica, corresponde à teoria das ideias inatas*” (Penedos, 1977, p. 187) é essencialmente inatista, o conhecimento não pode ser encontrado no mundo físico, nem dele ser extraído. A este propósito, Suchodolski, 1972, p. 19, refere: “*A educação do pensamento (...) pode recorrer à observação sensível das coisas e ao estudo dialético das opiniões, o que, todavia, não dá o conhecimento verdadeiro; o conhecimento do mundo imutável das Ideias só é possível como reminiscência da vida que o pensamento observou nesse mundo, antes de animar o corpo e de surgir entre os reflexos das coisas*”. É que, como também refere Châtelet, 1978, p. 91, “*a alma já “viu” o que descobre (ou inventa) num outro mundo, de outra forma seria incapaz de operar a menos discriminação no seio do caos das qualidades sensíveis. Ela tem de o ter visto. Por outras palavras, isso significa que conhecer é perceber algo diferente do que é percebido; é ter acesso a um outro mundo, que só ele é real, doutro modo tudo mergulharia no caleidoscópio das impressões e do seu reflexo*”.

⁴² O empirismo parte do pressuposto de que “*o conhecimento humano está confinado dentro das fronteiras da experiência e que para lá destas fronteiras o que existe são unicamente problemas insolúveis ou sonhos*” (Abbagnano e Visalberghi, s.d., p. 402). Estas teses foram retomadas pela psicologia quando esta se constituiu ciência autónoma e Watson fundou a escola behaviorista. Segundo esta perspectiva, qualquer aprendizagem, simples ou complexa, é considerada como uma resposta a um estímulo que vem do exterior. Quanto aos mecanismos subjacentes a estas aprendizagens, eles são dados pelo conhecido esquema E – R (Estímulo-Resposta) que é essencialmente cumulativo e associacionista.

dialético, numa interacção recíproca contínua entre o ser humano e o próprio universo que também o inclui e com ele evolui: “*L’intelligence organise le monde ... en s’organisant elle même*” (Piaget, 1950, p. 311). Na sua perspectiva, os sujeitos possuem estruturas que lhes permitem compreender a realidade, actuar sobre ela e atribuir-lhe significado⁴³.

Sobretudo com a publicação da obra “*L’Equilibration des Structures Cognitives – Problème Central du Développement*”, em 1975, Piaget fala dos processos de equilibração para explicar que o desenvolvimento é um processo de mudança que envolve transformações nas estruturas psicológicas do indivíduo resultantes do confronto com aspectos novos dos objectos ou das situações. Os desequilíbrios cognitivos que tais confrontos provocam levam o indivíduo a procurar de novo o equilíbrio⁴⁴ ao elaborar cognitivamente novas relações, conexões e esquemas mais complexos e melhor adaptados a essas situações. Esta construção é o produto de abstracções reflexivas e de equilibrações sucessivas em resultado da superação de perturbações cognitivas suscitadas por propostas, interrogações ou situações geradoras dessas perturbações.

O processo de aprendizagem releva então processos de mudança conceptual que ocorrem segundo a tese do conflito: conflito interno que resulta da inadaptação de concepções, designadamente quando o indivíduo é levado a confrontar as suas predições com dados observados, ou experimentados, que as infirmam; conflito social externo em resultado de desacordos que surgem entre indivíduos quanto à interpretação dos mesmos fenómenos ou situações. É este último enfoque que nos permite asseverar que o construtivismo não se acantonou em torno da relação sujeito-objecto⁴⁵.

⁴³ Para o construtivismo o conhecimento não é inato nem adquirido, ou seja, não se encontra pré-formado no sujeito ou no objecto mas constrói-se numa interacção complexa entre a parte genética e a experiência. Contudo, Piaget não ignora a importância do inatismo e do maturacionismo no desenvolvimento cognitivo: “*Na minha perspectiva construtivista, o inatismo e a maturação desempenham, certamente, um papel no desenvolvimento cognitivo, mas insuficiente para explicar as novidades que engendra, sendo estas atribuídas a uma equilibração ‘majorante’*” (Piaget, citado em Inhelder, Garcia e Vonèche, 1978, p. 17).

⁴⁴ Estas reequilibrações, importantes para o desenvolvimento, consistem não só em novos equilíbrios mas em equilíbrios qualitativamente melhores, o que leva Piaget a falar em “equilibrações majorantes”. A equilibração constitui um factor de auto-regulação e de coordenação dos restantes factores de desenvolvimento: a maturação, a experiência física, a experiência lógico-matemática e a transmissão social.

⁴⁵ Na década de 80, Morgado (1988) distinguia três prolongamentos da obra de Jean Piaget: “*Uma que comporta os autores fiéis à teoria de Piaget, (...), que pretendem, essencialmente, reafirmar e defender os seus princípios. Outra, a daqueles que procuraram estabelecer ligações entre aquela perspectiva e outras concepções de aprendizagem, desejando, por vezes, criar mesmo novos modelos explicativos. Por fim restam-nos referir uma corrente de tipo psicossocial que também pretendeu dar um contributo para este tema*” (p. 47). Esta última corrente pós-piagetiana foi, ao longo dos anos 90, objecto de um grande número de trabalhos

Este prolongamento da epistemologia construtivista reenvia para o socioconstrutivismo que releva a importância das interacções sociais, da intersubjectividade e dos contextos na construção da identidade e do conhecimento. Nesta acepção, o conhecimento emerge numa relação de interdependência positiva entre sujeitos cognoscentes quando percebem que da interacção colaborativa e da partilha do mesmo objectivo resulta um benefício mútuo (Perret-Clermont, 1978; Morgado, 1988; Johnson, Johnson e Smith, 1991; Johnson e Johnson, 1994). Considera-se que as concepções que um indivíduo constrói sobre um dado objecto de conhecimento não podem ser separadas das interacções sociais e dos contextos que as tornaram possíveis. Esta abordagem construtivista de pendor social suscita modelos de formação e de investigação colaborativa (Desgagné *et al.*, 2001; Millis, 2002) explorando a ideia da importância das interacções sociais e o conceito de intersubjectividade na criação de conhecimento viável. É esta uma focagem que nos remete, de alguma forma, para a perspectiva vygotskiana ao situar o desenvolvimento no contexto social e cultural onde as práticas discursivas e o contexto são dimensões centrais de um processo dialógico de co-construção de conhecimento (Kincheloe, 2006). O desenvolvimento e a aprendizagem seriam vistos não como estritamente individuais mas também construídos na interacção de práticas sociais e em contextos, também eles constituintes da interacção, potenciadores da construção de formas de sentir, de pensar e agir (Wenger⁴⁶, 1998; Gergen, 1999; Risjman, 2004, 2008).

Independentemente da natureza do conflito (cognitivo ou sociocognitivo), o sujeito reconstrói o objecto do seu conhecimento desde a sua abordagem inicial e esta construção depende dos seus pressupostos, mas também dos contextos e dos interlocutores com quem interage, ou seja, os fenómenos e as experiências da realidade sistémica holisticamente considerada são reinterpretados em função dos conceitos que já possui (Lapointe, 1993; Le Moigne, 2003a). Tratando-se de uma construção, o sujeito “*n’accède à la connaissance de ses ‘expériences de la réalité’ que par représentations (...) qui n’existent que par médiation du sujet qui les construit*” (Le Moigne, 2003a, p. 104). Como também corrobora Piaget, citado em Inhelder, Garcia e Vonèche, 1978, p. 68, “*o meio*

que aprofundaram a conceptualização acerca dos contextos onde ocorreriam as interacções e a co-construção de significados (Perret-Clermont, 1995; Carugati e Perret-Clermont, 1999; Grossen, 2001).

⁴⁶ Para Wenger (1998), um dos autores que desenvolveu o conceito de comunidade de prática, as dimensões que melhor caracterizam o conceito e que interactivamente lhe dão coerência são: um empenhamento mútuo (*mutual engagement*), um empreendimento conjunto (*joint enterprise*) e um repertório partilhado (*shared repertoire*).

circundante não contém qualquer informação : é o que é, um ponto, e é tudo. Para que haja informação, é necessário mais do que o ambiente, é preciso que o sujeito asseste os seus esquemas sobre os objectos para lhes conferir significações". No fundo, não é possível conhecer a realidade em si mesma independente da acção do sujeito que a experimenta e a descreve (Glaserfeld, 1994; Le Moigne, 2002). Ou seja, ao atribuir ao acto do sujeito o papel decisivo na construção do conhecimento (Piaget e Inhelder, 1979), o construtivismo/socioconstrutivismo está a reconhecer que a interacção contextualizada sujeito-objecto e inter sujeitos repousa na intencionalidade do sujeito e do seu projecto de conhecimento (Le Moigne 2003a, Jonnaert, 2006). Intencionalidade teleologicamente percebida quer ao nível da acção de conhecer, determinada por finalidades fixadas pelo sujeito, quer ao nível da interpretação do real, objectivada por referência às finalidades projectadas⁴⁷. Neste sentido, dado que é em relação ao projecto do observador que o conhecimento construído adquire legitimidade, o seu valor é julgado em função da sua pertinência em relação ao seu contexto de mobilização e aos objectivos perseguidos: *"on jugera 'viable' une action, une opération, une structure conceptuelle ou même une théorie tant et aussi longtemps qu'elles servent à l'accomplissement d'une tâche ou encore à l'atteinte du but que l'on a choisi"* (Glaserfeld, 1994, p. 22).

Abordar o desenvolvimento das competências profissionais na formação não pode, como acabámos de ver, fazer economia dos contributos epistemológicos de inspiração construtivista-socioconstrutivista. Se por um lado o conflito interno é um quadro útil de intelegibilidade da interacção entre os formandos e os contextos de prática, por outro, o conflito social externo potencia a criação de estratégias de confrontação inter pares e entre formador e formandos quando aquele confronta estes com problemas específicos. Também os conceitos de projecto, viabilidade, discurso, intersubjectividade e contexto deduzidos desta perspectiva epistemológica são centrais na definição do que se pode considerar como um conhecimento mobilizável. Igualmente, do ponto de vista da prática da formação-investigação, as teses construtivistas-socioconstrutivistas são particularmente interessantes ao permitirem, por um lado, organizar a formação num registo de interacção

⁴⁷ Ao privilegiar a interacção do sujeito observador e do objecto observado o construtivismo/socioconstrutivismo considera o conhecimento mais um projecto construído do que um objecto dado. No campo da educação/formação, o sujeito-actor tem como projecto conhecer a realidade que assenta em lógicas de acção sustentadas na articulação dos seus interesses, da percepção do contexto em que ocorrem e das orientações normativas ou ideológicas.

colaborativa entre os formandos, os seus esquemas cognitivos e os contextos socioculturais de formação e, por outro, através do questionamento, da argumentação e contra-argumentação do método clínico, que também é de exploração crítica e conflitual (gerador de conflitos cognitivos e sociocognitivos), aceder aos processos e efeitos desse registo e à sua compreensão.

1.5- O quadro epistemológico da nossa investigação

... os tempos que correm são de incerteza, de mudança, de perplexidade. As mais variadas razões (e paixões) são esgrimidas para fazer vencer posições nem sempre bem assumidas, nem sequer suficientemente claras. Não há soluções “prontas”, adaptáveis a qualquer circunstância, a qualquer lugar e a qualquer hora. Não! As respostas que engendrarmos terão que ser colectivas, terão que ter em conta a diversidade das percepções e expectativas, bem como a amplitude dos riscos e ameaças.

João Caraça (2002)

A breve revisão dos discursos epistemológicos a que procedemos nas secções anteriores⁴⁸ anuncia, de alguma forma, um enfoque construtivista e da complexidade na abordagem do nosso objecto de estudo cujos postulados se acomodam melhor à perspectiva dos sistemas construídos e em construção, complexos, dialógicos e hologramáticos dos quais fazem parte o desenvolvimento de competências e da identidade profissionais. Distinguindo-se do paradigma positivista pelo estatuto que confere aos conhecimentos e pela representação do seu modo de produção, a abordagem que perfilhamos postula a concepção fenomenológica, interaccionista-construtivista (Piaget, 1977, Morgado, 1988, Le Moigne, 2002, 2003a) segundo a qual a interacção do sujeito cognoscente com o objecto observado é constitutiva do conhecimento. Este, não sendo nunca uma figuração da realidade, é o resultado de interpretações complexas que os indivíduos fazem das suas (inter)acções em contextos sociais, culturais e físicos diversos os quais, por sua vez, influenciam a sua elaboração. Sujeito e objecto aparecem então como entidades interactivas no desenvolvimento do conhecimento o qual é percebido, não passivamente como um simples prolongamento do conjunto dos factos acumulados, mas pela experiência e esforço contínuo do sujeito numa relação dinâmica geradora de dois

⁴⁸ As perspectivas epistemológicas apresentadas são propostas para a construção de um paradigma emergente que se pressente e que se procura, mas que, ainda assim, nos ajudaram a estruturar os fundamentos, o método e a credibilização do nosso estudo.

tipos de organização: *“uma concernente aos objectos, a outra a si próprios. É através da dialética destes dois tipos de organização que se realiza o conhecimento”* (Dan, 1976, p. 101). Mas se os conhecimentos relevam de um processo de construção como resultado da interacção sujeito-objecto, não se pode minimizar a importância do social e, no mesmo sentido, da importância dos contextos (Bronfenbrenner, 1979) e das relações interpessoais (Tavares, 2001) na co-construção de conhecimento. É que, como referimos mais atrás, e dissemos noutro lugar (Leitão, 2005), no processo de construção de conhecimento tem que se ter em conta não apenas a relação de interdependência entre o sujeito conhecedor e o objecto a conhecer, mas também, na linha de Mugny, Giroud e Doise (1978); Perret-Clermont (1978); Doise e Mugny (1981); Mugny (1985); Morgado (1988), entre outros, a relação de *“interdependência entre o sujeito cognoscente e outros sujeitos cognocentes face ao objecto a conhecer”* (Perret-Clermont, 1978, p. 42).

Para além dos contributos da abordagem interaccionista/socioconstrutivista e da complexidade, o trabalho configura e transporta outras dimensões epistemológicas recenseadas nos discursos do experiencialismo crítico e da escuta/controvérsia. Com o experiencialismo crítico e o discurso da complexidade compartilhamos a visão da realidade complexa, *“organicamente”* construída, consonante com uma racionalidade transaccional e intersubjectivista onde o somático e o emotivo são relevantes e estruturantes no processo de construção de conhecimento profissional. Racionalidade que se objectiva e se torna inteligível na reflexividade crítica, dialógica e hologramática, na organização recursiva e, como decorre do discurso da escuta/controvérsia, na contradição como espaço de construção de um pensamento argumentativo e justificativo de contornos emancipatórios, éticos e políticos.

Mobilizámos também referenciais estruturantes da acção educativa. Se do experiencialismo crítico e da complexidade convocámos o diálogo construído entre o conhecimento erudito e o conhecimento do senso comum e a aprendizagem co-eco-construída na multi, inter e transdisciplinaridade, visando a formação de um pensamento metacrítico capaz de lidar com o incerto e a mutação, da escuta/controvérsia partilhámos a ideia de que o sentido educacional e formativo se concretiza, e se desoculta, na auto-reflexividade construída e partilhada em comunidades interpretativas enquanto espaços de deliberação.

Obviamente que estas opções epistemológicas sugerem e induzem práticas de formação e práticas de investigação de natureza descritiva, interpretativa que estudam os seus objectos sob a forma de projectos no seu contexto natural, em equipa e em torno de uma relação dialógica formandos-formador/investigador. Práticas de formação-investigação que se desenvolvem sob novos métodos comprometidos mais com o processo, isto é, com o como, do que com os resultados (Le Moigne, 1999). O pluralismo metodológico surge então como uma necessidade que se objectiva na agregação de sentidos construídos na interpretação da experiência vivida, das interdependências e (inter)subjectividades⁴⁹ expressas nas (meta)narrativas tidas como estratégias e instrumentos preferenciais de formação-investigação.

Também da complexidade retirámos o mesmo sentido descritivo-processual e sistémico da prática científica. De novo, incorporámos a ideia de “stratégie”⁵⁰ que “*est l’art d’utiliser les informations qui surviennent dans l’action, de les intégrer, de formuler soudain des schémas d’action et d’être apte de rassembler le maximum de certitudes pour affronter l’incertain*” (Morin, 1988, p. 16). Trata-se de um conceito que, como atrás se mencionou, se inscreve no método da complexidade que remete, como refere Le Moigne (2007), para a “*construção de representações simbólicas de problemas de que cada um se apercebe nos actos e através dos actos*” (p. 126) como forma de avançar no incerto e aleatório.

Com o discurso da escuta/controvérsia partilhamos a importância conferida à opinatividade e à razão argumentativa, objectos de formação/investigação interactivamente construídos nos espaços e tempos sociais estruturados em torno da produção discursiva da realidade. Compartilhamos também a importância que atribui à superação da dicotomia sujeito-objecto cujo modo de objectivação se concretiza em procedimentos de interpretação centrados nas trajectórias e gramáticas de formas de vida e acção social que

⁴⁹ A intersubjectividade, consequência das múltiplas interacções sociais que o contexto de formação implica, permite integrar as diversas perspectivas que ressaltam da observação e da análise das experiências no terreno percebidas como potencialmente facilitadoras da apropriação de saberes e de competências profissionais. Como refere Correia (2007) “*o trabalho de investigação, que se quer objectivante, não pode fazer economia das subjectividades que estruturam as práticas dos formandos*” (p. 206), ideia que subscrevemos e reconduzimos.

⁵⁰ Esta acepção de estratégia restabelece a articulação entre arte e ciência: “*la science est un art, parce qu’elle est une stratégie de connaissance. Il n’y a pas de disjonction entre art et science, comme l’ont cru les esprits simplificateurs pour qui ce sont deux notions absolument répulsives et antagonistes*” (Morin, 1988, p. 16).

põem analiticamente em realce as transformações mútuas e os novos sentidos criadas na acção e na (inter)mediação.

Ao reconhecermos o carácter construído, contextualizado, recursivo e evolutivo do desenvolvimento profissional, estamos a acordar uma importância central às interacções dos actores sociais consigo próprios, com os contextos e entre si (Alarcão, 1996c) como factor favorável a uma certa multirreferencialidade na abordagem metodológica com a qual visamos a compreensão do pensamento dos sujeitos na sua totalidade e dos seus processos de transformação em contextos de acção socialmente comprometidos⁵¹ (Alarcão, 2001b; Correia, 2001, Kincheloe, 2006). Naturalmente que a apreensão e explicitação do sentido das metamorfoses experienciadas requer um quadro de referência compreensivo interpretativista e globalizante (Bruyne, Herman e Schoutheete, 1991) e a rejeição da pertinência dos critérios exteriores de validação. Assume-se que a sua pertinência é julgada por referência à prática e pelos efeitos e pela discussão sobre as condições históricas da produção do conhecimento (Castells, 1976; Glasersfeld, 1994) e não pela conformidade com os princípios ou critérios de verdade definidos do exterior como pretende o positivismo/empirismo.

Em coerência e articulação com os sentidos epistemológicos explicitados, o trabalho de investigação configura “*un modèle de recherche collaborative lié à une certaine façon de faire de la recherche ‘avec’ plutôt que ‘sur’ les praticiens*” (Desgagné *et al.*, 2001, p. 2) articulando, assim, produção de conhecimento (investigação) e pertinência social (formação). É de resto a intersecção destas duas lógicas que, favorecendo o desenvolvimento de conhecimentos sobre a prática e o desenvolvimento da própria prática, ou seja, a formação para a profissão, não deixa de intervir na formação da própria profissão (Correia, 2007). Esta aproximação entre formação e investigação, que também é uma aproximação entre teoria e prática, entre saberes científicos e saberes de acção (Shulman, 1986, 1998; Chartier e Lerbet, 1993; Barbier, 1994, Benner, 2001), elege a reflexividade⁵² como uma actividade interpretativa partilhada e co-construída entre formandos e

⁵¹ Com Kincheloe (2006) pensamos que entre a procura hermenêutica da compreensão e a preocupação com a mudança social não há incompatibilidades. Como refere aquele autor, apoiando-se em McLaren, Hammer, Reilly e Sholle, 1995; De Vault, 1996; Lutz, Jones e Kendall, 1997; Soto, 2000; Steinberg, 2001, a “*compreensão e a perseguição da mudança social e da justiça social não só não estão em conflito, como são sinérgicas*” (p. 130).

⁵² Na nossa formação – investigação-acção a actividade reflexiva assume diferentes formas (oral e escrita), contextos (escolas cooperantes e instituição formadora) e temporalidades (antes, durante e depois do estágio).

formador/investigador em torno e a propósito da prática pedagógica que articula duas funções: uma formativa que visa a transformação dos saberes, cuja pertinência é reconhecida, e das práticas profissionais e outra investigativa que procura quadros de inteligibilidade dessa transformação, isto é, conhecimento sobre o saber em contexto que constroem os formandos a partir da análise das situações de prática.

Segundo Kincheloe (2006), *“uma epistemologia pluralista ajuda-nos a compreender a forma como nos situamos na rede da realidade e como esta localização constrói o que vemos enquanto investigadores”* (p. 126). Foi neste sentido que a conversação entre os pressupostos, perscrutados transversalmente, dos discursos epistemológicos analisados teve importantes implicações na concepção e condução do estudo, designadamente, no que concerne às opções teórico-conceptuais e metodológicas da formação – investigação-acção.

As interacções entre os sujeitos participantes (estagiários) e as actividades de iniciação à prática profissional em contextos reais e o diálogo que cada estagiário desenvolve com as crianças a propósito do agir profissional, com os colegas de estágio, com os supervisores e consigo próprio são constitutivas dos conhecimentos que emergirão face às dificuldades e aos elementos de facilitação associados à prática profissional.

É neste contexto epistemológico e na aceitação dos seus pressupostos que se inscreve o processo de mudança que pretendemos analisar e cujo quadro teórico-conceptual explicitaremos na secção seguinte.

2- Quadro teórico-conceptual: O sentido de desenvolvimento profissional de professores - perspectivas actuais

A convergência integradora epistemológica precedente permite-nos agora configurar um referencial teórico-conceptual que enquadra e suporta a investigação do objecto deste estudo. Tendo como quadro mais geral o desenvolvimento profissional de professores, abordaremos em subsecções distintas, mas articuladas, o sentido de competência profissional e seu desenvolvimento (subsecção 1), as dimensões de formação que contribuem para a construção da *nova profissionalidade* docente (subsecção 2) e os modelos de formação inicial (subsecção 3) na sua relação com os modelos de intervenção educativa (subsecção 4). A interacção com os contextos de prática e os diálogos

interpessoais e interinstitucionais surgem na nossa opção epistemológica como eixos de construção e de desenvolvimento de saberes e de competências profissionais na formação inicial. Esta matéria é mais claramente explicitada na subsecção 5 que aborda a importância da iniciação à prática profissional supervisionada e na subsecção 6 que elege a escrita reflexiva com *feedback* co-constructivo como contexto estratégico privilegiado de desenvolvimento profissional e identitário. Estas subsecções abordam, no seu conjunto, as competências dos professores de 1.º CEB à luz dos princípios e dos objectivos de formação previstos no regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro)⁵³ na sua articulação com os quadros conceptuais desenhados ao longo deste capítulo.

2.1- Em torno do conceito de competência

Várias são as definições e os sentidos do conceito de competência. Sendo numerosas, as definições contêm variadas dimensões, as quais, por vezes, subentendem perspectivas teóricas diferentes. É neste sentido, e no contexto actual de um mundo em que a complexidade e a interdependência crescentes são características dominantes, que importa seleccionar as definições que melhor explicitam o sentido em que o conceito de competência é, neste trabalho, mobilizado. Uma dessas definições, que implica uma ruptura com a abordagem behaviorista, é veiculada pelo projecto DeSeCo (2002)⁵⁴ que entende por competência a capacidade de responder às exigências individuais ou sociais, ou de efectuar uma tarefa com sucesso, comportando dimensões cognitivas e não cognitivas. Este conceito de competência, ancorado numa perspectiva externa e funcional, deve ser, segundo o mesmo projecto, *“complétée par une conceptualisation des compétences selon laquelle celles-ci sont des structures mentales internes, en ce sens que ce sont des aptitudes, des capacités, ou des dispositions inhérentes à l’individu”* (DeSeCo,

⁵³ Este Decreto-Lei, designadamente no Artigo 7.º, define como objectivos de formação as aprendizagens exigidas pelo desempenho docente e o desenvolvimento profissional ao longo da carreira tendo em consideração: a) os perfis geral (Decreto-lei 240/2001, de 30 de Agosto) e específicos (Decreto-Lei 241/2001, de 30 de Agosto) de desempenho profissional; b) as orientações ou planos curriculares da educação básica ou do ensino secundário, conforme os casos; c) as orientações de política educativa nacional; d) as condições socioeconómicas e as mudanças emergentes na sociedade, na escola, e no papel do professor, a evolução científica e tecnológica e os contributos relevantes da investigação educacional.

⁵⁴ O projecto DeSeCo, que se desenvolve no quadro da OCDE, visa fornecer uma base teórica e conceptual para a definição e a selecção de competências-chave numa perspectiva de formação permanente e para a avaliação dessas competências.

2002, p. 9). Ainda segundo o mesmo documento, a aquisição e o desenvolvimento de cada uma das competências assentaria

sur une combinaison d'aptitudes pratiques et cognitives, de connaissances (y compris de savoir tacite), de motivation, d'orientation de valeurs, d'attitudes, d'émotions et d'autres éléments sociaux et comportementaux qui, ensemble, peuvent être mobilisés pour agir de façon efficace (*id.*, *ibid.*).

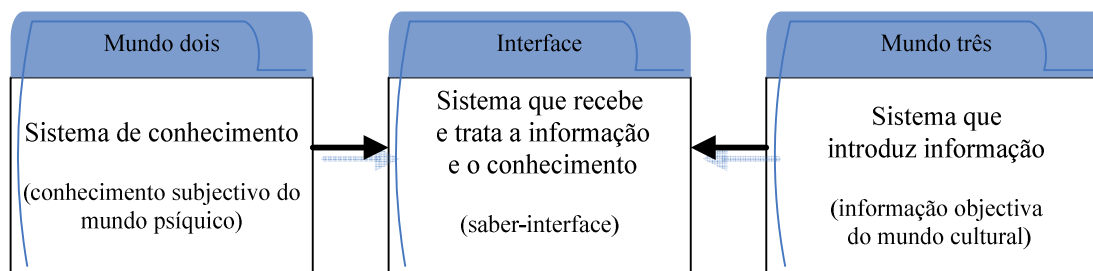
Esta definição, marcadamente transdisciplinar, aproxima-se, no essencial, do pensamento complexo de Lerbet (1986, 1998, 2004) e de outros teóricos do emergente paradigma da complexidade. Para Lerbet (1986), a construção do saber, em sentido lato, ocorre na interface entre o conhecimento (*état cognitif du monde deux*) e a informação (*contenu objectif du monde trois*)⁵⁵. Apesar de reconhecer a estrutura⁵⁶ piagetiana como um sistema de transformações, faltava associar-lhe um novo objecto, um novo dispositivo explicativo para que fossem verdadeiros sistemas: “*l'ouverture, l'ouverture de la structure à un extérieur avec lequel elle constituerait un système*” (p. 155), o que implicaria a articulação das abordagens funcionalistas, ontológicas⁵⁷ e históricas.

É esta abertura sistémica que concede um carácter funcional à sua relação com o meio e que constitui mesmo a condição da sua própria sobrevivência (a sobrevivência do organismo não reside no nosso corpo em si mesmo mas nas relações (aberturas) que o mesmo estabelece com o meio). Daí que a unidade de sobrevivência não seja constituída por um só elemento “*mais au moins par trois éléments, un organisme, un environnement et un rapport plaçant ensemble les deux*” (p. 156), consubstanciado num novo espaço/sistema interfacial que recebe e trata a informação e o conhecimento (Figura 2).

⁵⁵ A partir da epistemologia popperiana dos três mundos – Mundo 1 (físico), Mundo 2 (conhecimento subjectivo) e Mundo 3 (conhecimento objectivo)) – (Popper, 1989) e, entre outros, dos contributos teóricos de Stéphane Lupasco (as três matérias) e de Francisco Varela (autonomia), Lerbet faz emergir uma nova abordagem não-positivista, sistémica e cognitivista, para descrever o funcionamento pessoal na construção de conhecimento (*système-personne*). Esta renovação teórica procura explicitar, por modelização, o que se passa entre o Mundo 2 e o Mundo 3 da proposição popperiana.

⁵⁶ Para Lerbet, o conceito de estrutura, tal como o herdado do pensamento piagetiano, impede de se conhecer o que se passa entre o conhecimento (*état cognitif du monde deux*) e a informação (*contenu objectif du monde trois*), ou seja, a construção do saber que ocorreria, na sua opinião, precisamente na interface destes dois mundos (saber-interface).

⁵⁷ Ontológica no sentido de que a abertura não é um acidente mas a condição essencial de sobrevivência dos sistemas.

Figura 2- O saber-interface como a inclusão do *terceiro incluído*

Em oposição à perspectiva dicotómica behaviorista estímulo-resposta (S-R) e à lógica formal clássica baseada no princípio da não contradição, da identidade e do terceiro excluído (Nicolescu, 1998), Lerbet propõe-se ultrapassar o modelo neo-positivista popperiano dos três mundos procurando compreender “*ce qui se passe entre le monde deux et le monde trois*”. Partindo de uma abordagem sistémica, e do enfoque na abertura sistémica, faz emergir um novo espaço, um “entre deux”, um “interface” que, não sendo um espaço materialmente visível, aparece com uma grande importância para a compreensão das transformações que se operam quando dois sistemas interactuam.

Trata-se, portanto, de uma ferramenta epistemológica importante para aceder ao estudo de objectos complexos. Mas como funciona esta ferramenta? Estamos perante uma questão pertinente, pois prende-se precisamente com o modo como este “entre deux” ou “terceiro incluído” funciona, ou seja, como se constrói o saber-interface. Aceder a este conhecimento permitir-nos-ia compreender, e explicar melhor, objectos complexos.

Na construção de conhecimento, que é um processo complexo, os construtos cognitivos auto-referencial e hetero-referencial, articulados aos de interacção e interface, surgem como dispositivos conceptuais com grande poder explicativo sobre o modo de funcionamento cognitivo subjacente a esse processo construtivo. De facto, o processo cognitivo de construção de conhecimento pressupõe a interdependência entre o processo auto-referencial e hetero-referencial, ambos dotados de características e de funcionalidades diversas. Enquanto o processo auto-referencial se inscreve no próprio sujeito, o processo hetero-referencial coloca-o na interdependência com o meio.

A construção de conhecimento resultaria assim de um jogo de interacções complexas em que “*le sujet impose son influence à celui-ci par assimilation et il en subit l’influence par accommodation, le tout à construire un état d’équilibre progressif*”

d'adaptation" (Lerbet, 2004, p. 25). Com efeito, a função auto-referencial consubstanciaria características auto-organizativas, e por isso construtivas, mas também auto-dependentes, ou seja, o processo auto-referencial só funcionaria em interacção com o processo hetero-referencial, que lhe é complementar e cuja principal função é ligar o sujeito ao meio. O desenvolvimento cognitivo configurar-se-ia assim na interacção dinâmica entre estes dois processos auto-regulados constitutivos da cognição.

É nesta modelização do funcionamento cognitivo que ganha particular relevo o conceito de *interface* ou *terceiro incluído* o qual, ao permitir compreender as interacções entre os processos auto e hetero-referenciais, se configura como um espaço relativamente autónomo constitutivo dos próprios processos de construção de conhecimento. Trata-se de um conhecimento concebido como "énaction" (Varela, 1989), ou seja, de um conhecimento que não é pré-definido, mas que se vai construindo (e desenvolvendo) na interacção entre as duas formas de referenciação constitutivas da razão.

Este referencial teórico permite-nos compreender melhor o sentido do conceito de competência proposto pelo projecto DeSeCo. Sendo uma competência definida em termos de solicitação exterior ao indivíduo (processo hetero-referencial), a sua aquisição e desenvolvimento só se concretiza na interacção com processos auto-referenciais, ou seja, falar de competências pressupõe ter em consideração a sua estrutura interna (conhecimentos, capacidades cognitivas, atitudes, emoções, valores e ética, motivação) e um contexto educativo material, institucional e social (formal ou informal) com o qual o sujeito interage.

Infere-se desta conceptualização holística que as competências "*se manifestent (ou sont observables) dans les actions qu'une personne entreprend dans une situation ou un contexte particulier (c.-à-d. le milieu environnant ainsi que l'environnement socio-économique et politique)*" (DeSeCo, 2002, p. 9), e que integra, num todo coerente, "*comme éléments essentiels de la performance compétente, les demandes externes, les caractéristiques individuelles (y compris l'éthique et les valeurs) et le contexte et établit des liens entre eux*" (ibid.).

Porque se opera através da acção e na interacção com contextos educativos diversos, a aquisição e o desenvolvimento de competências não está confinada exclusivamente ao espaço escolar controlado. Outros ambientes educativos (a família, o

contexto de trabalho, os média, as organizações culturais, religiosas ou outras) contribuem também ou são responsáveis pelo desenvolvimento de competências. Neste sentido, a aquisição e o desenvolvimento de competências acontece ao longo de toda a vida das pessoas e depende do seu empenho pessoal e da existência de um contexto favorável.

No conjunto das competências que os indivíduos adquirem e desenvolvem ao longo das suas vidas, há umas que, em múltiplos domínios da vida, e face à visão comum do mundo que a sociedade adopta, são mais importantes do que outras. São as competências-chave⁵⁸ que, ao contribuírem para o sucesso individual e colectivo, todos os cidadãos devem adquirir e desenvolver. Estas competências são, segundo o projecto DeSeCo (2002), definidas e seleccionadas em função de uma visão comum do mundo que a sociedade adopta em cada momento do seu evoluir, *“par ce que les personnes, les groupes et les institutions faisant partie de ces sociétés considèrent comme important”* (p. 10) e ainda pelos princípios fundamentais dos direitos humanos, dos valores democráticos e de objectivos associados ao desenvolvimento sustentável. E isto porque, para fazer face a um mundo caracterizado pela complexidade e pela interdependência, é fundamental que as pessoas, em qualquer domínio da vida, desenvolvam um pensamento complexo, o qual exige *“le développement d’un niveau de capacité mentale supérieur, un niveau appelé “autocréation” qui suppose une pensée critique et une approche réfléchie et holistique de la part de l’individu”* (p. 11). Desenvolver um nível mental superior significa que as pessoas

prennent du recul par rapport aux nombreuses attentes et exigences de leur environnement, pensent par eux-mêmes, agissent sur la toile de fond d’un milieu complexe, interdépendant et conflictuel, prennent les commandes de ce qu’ils font en fonction de leurs propres sentiments, pensées et valeurs, agissent plutôt que de subir et sont les auteurs de leur propre vie, plutôt que des interprètes de scénarios écrits par d’autres (pp. 11-12).

⁵⁸ O projecto DeSeCo (2002) desenvolve ainda o conceito de competência-chave: *“les compétences permettant aux individus de participer efficacement dans de multiples contextes ou domaines sociaux et qui contribuent à la réussite globale de leur vie et au bon fonctionnement de la société”* (p. 10).

Segundo o projecto DeSeCo (2002), tal desenvolvimento assentaria em três categorias de competências: *agir de maneira autónoma, servir-se de ferramentas*⁵⁹ *de maneira interactiva e funcionar em grupos socialmente heterogéneos*.

1ª categoria – *Agir de maneira autónoma*. Esta categoria compreende, fundamentalmente, as seguintes competências-chave:

- a capacidade de defender e de afirmar os seus direitos, os seus interesses, as suas responsabilidades, os seus limites e necessidades;
- a capacidade de conceber e de realizar planos de vida e projectos pessoais;
- a capacidade de agir no conjunto da situação/contexto (p. 13).

2ª categoria – *Servir-se de ferramentas de maneira interactiva*. Esta categoria compreende, fundamentalmente, as seguintes competências-chave:

- a capacidade de utilizar a linguagem, os símbolos e os textos de maneira interactiva;
- a capacidade de utilizar o conhecimento e a informação de maneira interactiva;
- a capacidade de utilizar as (novas) tecnologias de maneira interactiva (p. 14).

3ª categoria – *Funcionar em grupos socialmente heterogéneos*. Esta categoria compreende, fundamentalmente, as seguintes competências-chave:

- a capacidade de estabelecer boas relações com os outros;
- a capacidade de cooperar;
- a capacidade de gerir e de resolver conflitos (pp. 14-15).

Estas três categorias de competências-chave dizem respeito a todos os cidadãos e a sua apropriação por todos é determinante em ordem à construção de uma sociedade mais justa⁶⁰ e de qualidade. Mas no caso particular dos educadores/professores, para além de outras mais específicas, elas devem merecer uma atenção particular na medida em que, sendo importantes do ponto de vista do seu próprio desenvolvimento como cidadãos,

⁵⁹ O termo ferramenta é aqui usado no seu sentido mais amplo. Ele engloba “*les instruments servant à répondre à de nombreuses demandes importantes de la vie quotidienne et professionnelle dans la société moderne, y compris le langage, l’information et les connaissances (entre autres le contenu des programmes scolaires traditionnels) ainsi que des entités physiques (comme les ordinateurs et les machines)*” (DeSeCo, 2002, p. 13).

⁶⁰ Segundo Martins (2005), 15% da população mundial controla 84,7% de toda a riqueza produzida a nível planetário. Este e outros indicadores de desequilíbrios (desigualdade de oportunidades, pobreza, desequilíbrios ecológicos, insegurança...), sendo geradores de desigualdades e injustiças, desafiam em permanência a paz mundial.

também são responsáveis por que estas competências, numa perspectiva de educação ao longo da vida, sejam apropriadas pelos alunos que ajudam a educar.

Face ao objecto de trabalho multidimensional e multi-intercontextual dos educadores/professores, que se opera em contextos e situações de incerteza e indefinição, e tendo como referencial teórico-epistemológico a conceptualização atrás explicitada, é pertinente interrogarmo-nos sobre como conceber as competências profissionais dos educadores/professores? E quais são as competências que deverão adquirir e desenvolver em ordem à construção de um projecto de formação orientado por um perfil profissional de desempenho consonante com a redefinição do papel do professor como um profissional de ensino?

Reagindo à primeira questão, diremos que vários autores e instituições têm, face à avaliação negativa das escolas e do desempenho dos professores⁶¹, procurado reflectir sobre o conceito e redefinir as competências profissionais na formação dos educadores/professores. Enquanto referencial teórico mais vasto, o conceito de competência profissional de Le Boterf (1999), uma vez mobilizado para o campo da formação de educadores/professores, ajuda-nos a perceber melhor a resposta à questão colocada. Para o referido autor a competência profissional é um processo intra e interpessoal de construção que contempla a combinação pertinente de um duplo equipamento de recursos:

l'équipement incorporé à la personne (connaissances, savoir-faire, qualités, expériences, capacités cognitives, ressources émotionnelles...) et l'équipement de son environnement (banques de données, réseaux d'expertise, réseaux documentaires...) (pp. 11-12).

Trata-se de uma definição concordante com a apresentada no projecto DeSeCo (2002). Uma competência profissional resultaria, segundo Le Boterf (1999), da mobilização combinada de diversos recursos no contexto de uma acção realizada numa situação real de trabalho. Ressalta desta concepção, o saber-agir com pertinência

⁶¹ Um estudo de análise comparada das reformas na formação de professores realizadas nos últimos anos, evidenciou que “na Europa como na América e um pouco por toda a parte, é severo o diagnóstico sobre a escola, acusada de um desempenho medíocre em função das importantes somas investidas. A formação de professores tem sido especialmente apontada por não ter sabido produzir profissionais competentes que tivessem podido inverter ou mitigar a situação, melhorando o desempenho dos alunos” (Tardif, Lessard e Gauthier, 1998, citados por Formosinho e Niza, 2002, p. 11).

relativamente a uma situação específica, que não se reduz a um mero saber-fazer, mas que revela a capacidade de tomar decisões (saber o que fazer) em situações complexas, imprevistas e indeterminadas⁶².

Resulta desta abordagem combinatória que a competência do profissional consiste em saber combinar recursos provenientes do “equipamento” incorporado na pessoa (socialização primária) e do “equipamento” do seu meio (socialização secundária), no âmbito da realização de uma acção concreta que mobiliza estes recursos. É, portanto, um processo de construção pessoal que, ao enfatizar a capacidade de saber gerir a complexidade em situações profissionais⁶³, e escapando à visibilidade e não correspondendo a uma programação sequencial (Le Boterf, 1999; Lerbet, 1998, 2004), articula intrinsecamente competência e autonomia profissional.

Esta concepção de competência profissional é de resto uma tendência que se vem acentuando em vários domínios da organização social e, neste sentido, o campo da educação, quer a nível da investigação, quer a nível da formação, pelo menos a nível da retórica, também tem vindo a aproximar-se desta tendência. É o caso do sociólogo suíço Philippe Perrenoud, um dos autores que, na última década, mais tem reflectido sobre o conceito de competência no campo da educação e que o define como “*um saber em uso*” (Perrenoud, 1995, 2000b, 2001b), ou como uma capacidade que mobiliza e utiliza saberes para “*resolver problemas, construir estratégias, tomar decisões, actuar no sentido mais vasto da expressão*” (*id.*, 2001b, p. 13). Esta mesma ideia perpassa alguns dos trabalhos de investigadores portugueses que sobre esta temática têm sido publicados (Alarcão, 1998; Roldão, 2003a). Roldão (2003a) considera que,

ao falarmos de competências referimo-nos ao saber que se traduz na capacidade efectiva de utilização e manejo – intelectual, verbal ou prático – e não a conteúdos

⁶² Para Le Boterf (1999), o profissional competente é aquele que, face aos imprevistos, à complexidade das situações, sabe “*prendre de initiatives et des décisions, négocier et arbitrer, faire des choix, prendre des risques, reagir à des aléas, des pannes ou de avaries, innover au quotidien et prendre des responsabilités. Le savoir agir ne consiste pas seulement à savoir traiter un incident, mais également à savoir l’anticiper*” (p. 44).

⁶³ Saber gerir a complexidade significa, para além de saber agir com pertinência, “*savoir mobiliser des savoirs et connaissances dans un contexte professionnel; savoir intégrer ou combiner des savoirs multiples et hétérogènes; savoir transposer; savoir apprendre et apprendre à apprendre; savoir s’engager*” (Le Boterf, 1999, p. 44). É este “*saber gerir a complexidade*” que determina a qualidade das competências, a qual “*dépendra en partie de la qualité du couplage entre les ressources incorporées mobilisées et les ressources de l’environnement utilisées*” (*id.*, *ibid.*, p. 149).

acumulados com os quais não sabemos nem agir no concreto, nem fazer qualquer operação mental ou resolver qualquer situação, nem pensar com eles (p. 20).

Este carácter integrador, mobilizador e significativo (para que servem as competências) do conceito de competência aparece em Alarcão e Sá-Chaves (1994) e em Alarcão (2001d) associado à formação em contexto de investigação, dimensão que também caracteriza o modelo centrado na investigação (Altet, 1994, 2000a, 2000b) e na análise (Ferry, 1983).

Também do ponto de vista institucional, sob a influência (e a pressão) dos resultados da investigação científica, se tem vindo a observar nos sistemas modernos de formação de educadores/professores a tendência crescente para adoptarem o conceito de competências profissionais nas suas políticas de formação. A nível internacional, entre outros, o exemplo do Québec é elucidativo. Para o Ministério da Educação do Québec a competência profissional é uma capacidade que

se déploie en contexte professionnel réel, se situe sur un continuum qui va du simple au complexe, se fonde sur un ensemble de ressources, s'inscrit dans l'ordre du savoir-mobiliser en contexte d'action professionnelle, se manifeste par un savoir-agir réussi, efficace, efficient, et récurrent, est liée à une pratique intentionnelle et constitue un projet, une finalité sans fin (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 192).

É este agir em contextos de acção profissional, pelo apelo que faz à interacção entre recursos provenientes do sujeito e do meio, que potencia o desenvolvimento de novas formas de utilizar e/ou mobilizar competências que já se possuem. Esta reestruturação amplificante de competências já adquiridas, e que se manifesta na execução da acção, é induzida por práticas reflexivas (Schön, 1983, 1987; Alarcão, 1996a; Perrenoud, 2004), as quais conduzem “*o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer*” (Alarcão, 1996a, p. 17). Trata-se de um saber agir que se inscreve numa prática intencional, ou seja, que visa intervir, de forma eficaz, na resolução de problemas (função prática) ou atingir finalidades de utilidade social (função sócio-ética).

No contexto institucional português, o conceito de competência, na acepção que temos vindo a desenvolver, também foi adoptado como central na definição das políticas de formação. O Ministério da Educação português assume que o termo competência

integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber *em acção* ou *em uso*. Deste modo, não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes, mas, sim, de promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno (Ministério da Educação, 2001, p. 9).

Nesta definição adopta-se uma noção ampla de competência e ressalta-se a aquisição de um conjunto de conhecimentos e processos fundamentais, que não devem ser reduzidos ao “*conhecimento memorizado de termos, factos e procedimentos básicos, desprovido de elementos de compreensão, interpretação e resolução de problemas*” (*id.*, *ibid.*). Sublinha-se, igualmente, que a competência não está ligada ao treino para, num dado momento, produzir respostas ou executar tarefas previamente determinadas mas, ao contrário,

diz respeito ao processo de activar *recursos* (conhecimentos, capacidades, estratégias) em diversos tipos de situações, nomeadamente situações problemáticas. Por isso, não se pode falar de competência sem lhe associar o desenvolvimento de algum grau de *autonomia* em relação ao uso do saber (*ibid.*).

Parece poder inferir-se desta definição uma preocupação com a pessoa em formação e esta perspectiva, enquanto conceito central das políticas educativas de formação, constitui, também do nosso ponto de vista, uma inovação relativamente à “*forte tradição de produção de orientações programáticas baseadas em tópicos específicos e dispersas pelas disciplinas e anos de escolaridade*” (Abrantes, 2001, p. 3).

A incidência desta abordagem por competências na formação profissional de educadores/professores conduz à aceitação do professor como alguém com capacidade de gerir situações de aprendizagem complexas: o professor deve tornar-se num profissional capaz de reflectir e de resolver problemas emergentes nas suas práticas, de mobilizar e de conceber estratégias pedagógicas adequadas aos contextos em que trabalha (Paquay *et al.*,

1998). A formação profissional de professores centrada nas competências seria também uma forma dos sistemas de formação darem resposta às exigências da economia do saber e aos grandes desafios do século XXI que é fazer do sucesso escolar para todos, uma realidade (Barber, 2001).

Uma segunda reflexão a fazer, e que se articula com o conceito de competência, prende-se com os novos papéis e funções dos educadores/professores e das escolas. Segundo Esteves (2003), investigadora da Universidade de Lisboa, aos professores e às escolas são feitas crescentes exigências, muitas das quais contraditórias, o que tem dificultado a construção de um perfil de competências profissionais capaz de responder à demanda social. É mesmo, segundo a mesma autora, *“uma das questões críticas que alguns trabalhos de investigação assinalaram: a da ausência de perspectivas claras sobre o perfil de competências profissionais a desenvolver”* (p. 13).

E, portanto, a identificação de referentes da qualidade do desempenho de um profissional, ou seja, a definição de um perfil de saberes e de competências definidores da especificidade da profissão docente, aparece aos olhos de Roldão (2003b) como imprescindível⁶⁴ já que sobre *“esse perfil se construirão (...) as especificidades – de nível de campo, de área de saber, de tipologias de acção – que hão de dar orientação ao trabalho formativo e à produção de conhecimento das instituições formativas”* (p. 20).

Parece pois que nos encontramos numa era nova, em que se exige aos professores e às escolas que dêem respostas a problemas sociais cada vez mais complexos e que, complementarmente, se repense o seu papel de intervenção pedagógica em contextos educativos caracterizados crescentemente pela complexidade e pela diversidade. Intervir nestes contextos exige reinventar a relação da formação com o conhecimento e, neste sentido, importa perspectivar a formação de educadores/professores a partir de outras propostas educativas.

Os quatro pilares da educação para o século XXI (“aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser”), apresentados pelo relatório Delors (1996) à UNESCO, que consubstanciam dimensões importantes da formação integral da pessoa enquanto indivíduo e cidadão, constituem um conjunto de

⁶⁴ Outros investigadores partilham desta ideia. É o caso de Inês Sim-Sim cujos principais trabalhos procuram dar um contributo para a estruturação do referencial de competências a desenvolver no âmbito do ensino da Língua Portuguesa no 1.º CEB. A este propósito consultar a obra: Sim-Sim (2001).

princípios que, uma vez aceites, podem contribuir para ultrapassar as tradicionais visões puramente instrumentais da educação. São dimensões que, se consideradas na formação de educadores/professores, exigem

redimensionar a formação científico-tecnológica dos professores, revalorizando mais os instrumentos de inteligência que lhes permitam aceder às informações e trabalhar com elas no sentido da pesquisa, da resolução de problemas e da reflexão crítica (Gonçalves, 2001, p. 149).

Esta ênfase na formação de educadores/professores assente em novos quadros conceptuais e epistemológicos tem conduzido à necessidade de se redefinir o papel do professor em torno do conceito de profissionalização⁶⁵. Roldão (2000) e Campos (2002) defendem a recentração do papel do professor no acto de ensinar, ou seja, definem o professor como um profissional de ensino, conferindo-lhe um maior protagonismo na gestão da escola e do currículo.

De resto, o enfoque na construção da profissionalidade como um meio de ultrapassar a dicotomia teoria-prática, gerir contextos de incerteza e produzir conhecimento pedagógico e científico inovador tem vindo a constituir objecto de reflexão por parte da investigação recente sobre a formação de educadores/professores. A profissionalidade docente, exprimindo a ideia do desenvolvimento e da construção contextualizada de competências necessárias ao exercício eficaz da profissão, que se manifestam, como referimos, na acção educativa, é inseparável da ideia de autonomia docente⁶⁶. Responder de forma profissional a questões como “o que fazer, como fazer e quando decidir o que fazer?” nos contextos educativos, implica a capacidade de mobilização de respostas concretas que, na maioria dos casos, consubstanciam

⁶⁵ O conceito de profissionalização, enquanto processo de construção da profissionalidade e da identidade sócio-profissional docente, reenvia para dois tipos de processos que se articulam entre si de forma complementar (Lang, 1999). Um, interno, que se aproxima do conceito de profissionalidade, e, outro, social e externo, que se aproxima do conceito de profissionalismo. Se a profissionalidade docente exprime a ideia da construção de competências necessárias ao exercício da profissão docente, o profissionalismo remete para o reconhecimento social sobre a qualidade do desempenho profissional que, como sublinham Chapoulie (1973), Lang (1999), Correia (2001), entre outros, é determinado pela ideologia dominante. Estes “*deux processus, interne et externe, sont irréductibles mais articulés l’un par rapport à l’autre*” (Ministère de l’Éducation, 2001, p. 25).

⁶⁶ A autonomia é, nesta asserção, indissociável das competências profissionais do professor, e manifesta-se a vários níveis da acção docente: métodos de trabalho, auto-organização pedagógica, auto-controlo da formação, produção de prescrições em matérias de programas, metodologias, materiais curriculares, procedimentos de avaliação, etc.

competências construídas através da interacção entre saberes provenientes da investigação, é certo, mas também da reflexão sobre a acção e da experiência e, por isso, dificilmente compagináveis com políticas centralizadoras e/ou economicistas de formação.

É neste sentido que muitos investigadores defendem que a construção da profissionalidade deve ser assumida pela formação inicial⁶⁷ a qual “*deverá, em primeiro lugar, cultivar as perspectivas de um desenvolvimento profissional ao longo da vida e levar os formandos a adoptarem tais perspectivas como suas*” (Esteves, 2003, p. 14). Em segundo lugar, a formação inicial deve incorporar dispositivos de formação integrando interactivamente experiência e reflexão (Altet, 1994, 2000a, 2000b; Alarcão, 1998, 2001a, 2001c, 2004; Perrenoud, 2000b, 2002, 2004; Sá-Chaves, 2002; Esteves, 2003). Saber analisar as práticas (Altet, 2000a, 2000b)⁶⁸, trabalhar em equipa (Beckers, 2004), escrever sobre a prática profissional (diários, *portfolios*, narrativas) (Nóvoa e Finger, 1988; Sá-Chaves, 2000, 2005a; Dominicé, 2002; Almeida e Ambrósio, 2003; Vanhulle, 2004; Zeichner e Hutchinson, 2004), pensar a actividade didáctica em termos de actividade ou em referência à actividade (Barbier e Durand, 2003), problematizar (Benoit, 2005), investigar (Alarcão, 2001c, 2001d; Estrela e Estrela, 2001; Ponte, 2002; Esteves, 2002; Estrela, 2003), utilizar as novas tecnologias (Conselho Nacional de Educação, 1998) são, entre outros, papéis que configuram uma *nova profissionalidade* docente que os novos professores devem aprender a desempenhar no âmbito de uma nova cultura de formação.

2.2- Dimensões de formação que contribuem para a construção da *nova profissionalidade* docente

Alguns dos mais recentes modelos de formação de educadores e de professores assumem esta tendência profissionalizante comportando várias dimensões de formação. Há um reconhecimento de que os professores não podem exercer o seu papel com competência e qualidade sem uma formação adequada para leccionar os currículos de que estão incumbidos, sem um conjunto básico de competências profissionais orientadas para

⁶⁷ Perrenoud (2000b, 2002, 2004) defende que o “saber agir” em situações complexas não se ensina nem se desenvolve automaticamente mas que pode ser desenvolvido na formação inicial através de uma prática de formação reflexiva e de uma relação constante entre teoria e prática.

⁶⁸ Segundo Altet (2000a, 2000b), a análise das práticas pedagógicas tem como objectivo desenvolver uma prática reflexiva que vai permitir mudar as representações e construir a identidade profissional.

a sua prática educativa. Mas de que competências se trata? Quais as dimensões de formação que contribuem para a construção da *nova profissionalidade* docente?

Sobretudo ao longo das últimas décadas, uma perspectiva construtivista foi-se estruturando em torno da ideia de “*que o conhecimento é algo pessoal e que o significado é construído pela pessoa em função da experiência*” (Arends, 1999, p. 4)⁶⁹.

Esta perspectiva exige um tipo de formação profissional que não se esgota nas competências relativas a matérias escolares⁷⁰. Hoje, é exigida aos professores “*proficiência em vários domínios (escolar, pedagógico, social e cultural) e também que sejam profissionais com capacidades de reflexão e de resolução de problemas*” (id., *ibid.*, p. 8). Para este autor, a competência educativa é consubstanciada através das seguintes quatro grandes dimensões:

- domínio de um conjunto de conhecimentos existente relativo ao ensino e à aprendizagem, utilizando-o como guia da ciência e arte da prática docente;
- domínio de um repertório de práticas educativas (modelos, estratégias e procedimentos), estando aptos a utilizá-las no ensino das crianças e no trabalho com adultos no contexto escolar;
- atitude e competências para abordar todos os aspectos do seu trabalho de uma forma reflexiva, democrática e orientada para a resolução de problemas;
- concepção de “aprender a ensinar” como um processo contínuo, sendo dotados da atitude e competências necessárias à optimização das suas capacidades docentes e das escolas onde trabalham (*ibid.*, p. 10).

Para além de um sólido conhecimento dos conteúdos e do modo de os mobilizar e reestruturar em termos pedagógicos, em função das características do aprendente e dos seus contextos, a profissionalidade docente estabelece uma relação directa com o conhecimento do currículo e pressupõe a compreensão dos fins, objectivos e valores educacionais.

⁶⁹ Sobre as dimensões do conhecimento profissional do professor, veja-se Sá-Chaves e Alarcão (2000).

⁷⁰ Poutois e Desmet (1999) sublinham a importância de formar os futuros professores em torno das dimensões cognitiva, afectiva, social e ideológica. Este entendimento é subscrito e integrado por Rodrigues-Lopes (2004) que elege as competências científicas, didáctico-pedagógicas, clínico-relacionais e institucionais, como centrais na formação de professores do nosso tempo.

A complexidade crescente das funções educativas pressupõe a capacidade dos professores mobilizarem vários repertórios - não se limitando a um conjunto limitado de práticas - que usam no exercício das diversas funções (executivas, interactivas e organizacionais) e no desempenho dos diferentes papéis que lhe estão confiados.

Estamos perante a dimensão da reflexão e resolução de problemas, que implica também o conhecimento de si próprio e a possibilidade de cada professor "*identificar, conhecer e controlar conscientemente as múltiplas dimensões inerentes ao acto pedagógico*" (id., *ibid.*, p. 13), apontando para uma competência metacognitiva indutora de uma transformabilidade que apela constantemente à (re)conceptualização do acto pedagógico.

A inconstância e o dinamismo das situações educativas fizeram emergir a convicção de que aprendizagem e o desenvolvimento são processos complexos que se verificam ao longo de toda a carreira e "*mediante a atenção prestada ao seu próprio processo de aprendizagem e ao desenvolvimento das suas características e competências específicas*" (id., *ibid.*, p. 19).

Definir as dimensões da *nova profissionalidade* docente torna-se, como vimos, uma tarefa complexa. Contudo, acreditamos ser possível, e desejável, definir um perfil de professor que dê respostas aos desafios que se colocam à sociedade de hoje e que prepare para a sociedade de amanhã. Perspectivar a formação de professores num quadro paradigmático reflexivo, é criar as condições para que tal aconteça. Os modelos de formação que privilegiem a reflexão como um processo que ocorre antes, durante e depois da acção (Zeichner, 1993) e que enquadram o questionamento no cerne do crescimento pessoal e profissional parecem ser os mais indicados. Como refere Sá-Chaves (1997b), o questionamento sobre as práticas e as concepções que as legitimam constitui um factor de desequilíbrio das estruturas cognitivas,

condição "sine qua non" para a construção de novos e continuados processos de reequilibração que são o garante da regulação das continuidades nos incidentes de ruptura que o confronto com o novo sempre pressupõe (p. 23).

É por isso que a *nova profissionalidade* se inscreve num paradigma de inacabamento, no sentido de que as competências pessoais e profissionais não são

adquiridas a partir de um qualquer modelo pré-concebido, mas se vão desenvolvendo (construindo) num contínuo e num espaço de intervenção aberto e reflexivo.

Dentro da mesma perspectiva, Schön (1987) define o profissional como sendo alguém que, face a um problema, o reformula e o vê sob outras perspectivas, isto é, desenvolve a competência (meta) reflexiva assente na e sobre a sua própria acção. Trata-se de uma competência que *"em si mesma, é criativa porque traz consigo o desenvolvimento de novas formas de utilizar competências que já se possuem e traduz-se na aquisição de novos saberes"* (Alarcão, 1996a, p. 16).

Porque o processo de formação profissional de professores é, sobretudo, um processo de desenvolvimento que se opera a partir da sua actividade, da reflexão sobre a sua actividade realizada e da resolução de problemas que a mesma suscita num contexto de práticas enquadradas numa cultura profissional bem definida, a dimensão investigativa assume uma importância central nesse percurso de desenvolvimento. Neste sentido, construir a profissionalidade docente não é apenas estabelecer uma boa relação com os conteúdos de ensino, mas é também ser capaz de se apropriar do processo investigativo como componente fundamental da sua formação e do seu desenvolvimento profissional.

De modo que, falar do professor investigador pressupõe fazer uma ruptura epistemológica com modelos de formação em que aos professores se reserva o papel de consumidores dos resultados da investigação produzida, normalmente, em contextos estranhos aos seus locais de trabalho. Pressupõe, também, abandonar um tipo de escola chamada a desempenhar um papel principal de reprodução de uma estrutura social⁷¹.

É neste contexto, e como reacção, que novas formas de formação e de desenvolvimento profissional têm surgido, designadamente as que reconhecem que a *"formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos, ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal"* (Nóvoa, 1991, citado por Amiguiño, 1992, p. 45) e as que convergem *"na necessidade de uma autoformação participada em contextos reais e situações de trabalho"* (Amiguiño, 1992, p. 45).

⁷¹ Segundo esta perspectiva, a formação de professores concebe-se fundamentalmente como um processo de aquisição de saberes e saberes-fazer que se devem transmitir aos alunos e de apropriação de técnicas necessárias à sua transmissão eficaz. Trata-se de uma formação de carácter científico e de carácter disciplinar, *"centrada no ensino, que só muito remotamente tem em conta a aprendizagem"* (Correia, 1989, p. 90).

Dentro deste novo paradigma de formação, o professor

não pode ser concebido como um simples técnico que aplica rotinas pré-estabelecidas a problemas estandardizados, como melhor modo de orientar racionalmente a sua prática. A intervenção do professor, à semelhança do que ocorre com qualquer outra prática social é para Elliot, um autêntico processo de investigação (Pérez Gómez, 1990, citado por Amiguiño, 1992, p. 47).

A integração da investigação como estratégia formativa tem vindo a assumir um papel essencial na formação do futuro professor. Este, em contacto com a investigação, poderá compreender melhor

a natureza, as problemáticas, os métodos e o valor da produção do conhecimento (...), permitindo-lhe desenvolver, ele próprio, uma atitude investigativa, de abertura à reflexão e ao permanente aprofundamento do seu próprio conhecimento (Alarcão e Moreira, 1997).

Além de ajudar o futuro professor a construir conhecimentos relevantes do ponto de vista da prática profissional “*na medida em que obriga a manusear conceitos, variáveis e hipóteses de uma maneira mais profunda e mais exigente do que noutro tipo de trabalhos*” (Ponte, 1999, p. 16), a prática da investigação também é importante porque “*só compreendendo a sua própria aprendizagem através da investigação (...) se pode compreender esses processos nos próprios estudantes*” (*id.*, *ibid.*).

Uma outra dimensão que tem vindo a constituir cada vez mais uma preocupação dos autores atentos aos desafios que a sociedade de hoje nos coloca é a componente social e ética da formação. Trata-se de uma dimensão que se insere no novo conceito de educação apresentado pelo relatório Delors à UNESCO, em 1996, e que se refere a dois dos quatro eixos fundamentais para o desenvolvimento da pessoa que a sociedade contemporânea exige: aprender a viver juntos/aprender a viver com os outros e aprender a ser. São duas vertentes do desenvolvimento que qualquer projecto de formação de educadores/professores deve incluir e que devem constituir oportunidades de reflexão “*sobre as bases axiológicas presentes em toda a actuação do docente*” (Gonçalves, 2001, p. 149). Segundo a mesma autora, esta dimensão assume hoje uma importância acrescida face aos novos papéis atribuídos à escola e aos professores. De facto, os novos papéis

passam pela construção de uma sociedade de todos e para todos, o que não pode ser conseguido se apenas agirmos sobre o desenvolvimento das competências cognitivas, estéticas, afectivas ou motoras dos alunos; é igualmente importante promover a formação para a cidadania activa, responsável, participante e respeitadora da diversidade (*id.*, *ibid.*, p. 149).

Considerar que o desenvolvimento profissional é uma tarefa que se desenvolve ao longo da vida é outra dimensão que importa integrar nos projectos de formação de educadores e de professores. A ideia de aprendizagem ao longo da vida, orientada para adultos e para a formação profissional⁷², não corresponde, hoje, às necessidades da sociedade da aprendizagem caracterizada por um pensamento educativo convergente com objectivos de desenvolvimento humano sustentado (Ambrósio, 2003, 2004). Defende-se um novo paradigma educativo centrado na valorização humana e na pessoa como sujeito da sua própria educação, capaz de lidar com contextos caracterizados pelas mudanças aceleradas, pela globalização, pela interdependência e circulação de ideias e pela deslocalização dos centros tradicionais do poder. Neste novo paradigma, os sistemas de formação de professores, em consonância com resultados de vários estudos, deverão desenvolver

estratégias de formação por percursos pessoais, auto-reguladoras de situações complexas e diversas de formação, centradas no sujeito, na sua experiência, nas suas capacidades de criação e gestão dos seus saberes e envolvidas em dinâmicas sociais de mudança (Ambrósio, 2004, p. 252).

Trata-se, numa perspectiva antropocêntrica da Educação, de uma formação não prescritiva e que não se limita apenas a socializar e a instruir, mas a levar a pessoa a assumir-se como sujeito da sua própria formação ao longo da vida através de formação integrada e ancorada numa flexibilidade sobre as práticas, num contínuo processo de auto-avaliação. Esta nova visão da educação tem-nos conduzido à “descoberta da escola” (Canário, 2004) enquanto organização capaz de aprender com a experiência e onde formação de professores, concretização contextualizada de currículo, gestão das escolas são dimensões que têm de ser equacionadas de forma integrada e holística (Alarcão, 2001c,

⁷² Esta formação visava o desenvolvimento profissional, numa perspectiva taylorista, ou seja, apenas a melhoria das qualificações em ordem a um aumento da produtividade.

2001d). A autonomia das escolas⁷³, condição que subjaz a esta perspectiva, acentua a necessidade de profissionalizar a acção educativa implicando, este facto, a alteração das funções e dos papéis tradicionais dos professores, do processo de ensino-aprendizagem, bem como da natureza das competências necessárias para ensinar.

Eleger o novo conceito de educação é também adoptar uma perspectiva plurilingue e pluricultural na formação de professores que, de resto, é uma prática que se vem desenvolvendo nos países mais avançados em matéria de educação e de formação de professores. O alargamento da União Europeia a países linguística e culturalmente diferentes e a mobilidade crescente de trabalhadores e de quadros no espaço europeu têm favorecido, como já salientámos, a emergência de um mundo novo marcado pela diversidade e pela inter-multiculturalidade, matriz de referência cada vez mais forte na vida das crianças. Por outro lado, diversas investigações têm revelado impactes importantes da aprendizagem de línguas não maternas no desenvolvimento global das crianças e no sucesso educativo (Fróis, 1990; Frias, 1992; Gonçalves, 2004).

Esta nova realidade tem conduzido à adopção de políticas educativas favorecedoras do ensino de línguas estrangeiras desde os primeiros anos de escolaridade em diferentes países.

Relativamente à realidade portuguesa, a formação plurilingue e pluricultural dos professores do 1.º CEB é uma lacuna que continua a não estar totalmente colmatada nas instituições de formação apesar da implementação do ensino do inglês no ano lectivo de 2005/2006 e da sua vulgarização no ano seguinte⁷⁴. Ao contrário do que prevíamos (Leitão e Alarcão, 2006), as instituições de formação não reorganizaram os seus planos de formação no sentido de desenvolverem nos futuros professores as competências

⁷³ O conceito de autonomia que aqui é veiculado segue de perto o de Canário (2004): “a capacidade que essas organizações têm (escolas), com os seus profissionais e com os seus públicos, de construir projectos, de os contextualizar, de os rever, de os analisar de uma maneira sistemática, de os aprender com a experiência” (p. 297).

⁷⁴ O ensino precoce de línguas estrangeiras não fazia parte dos currículos do 1.º CEB, situação que, com Maria de Lurdes Rodrigues, ministra da educação do governo socialista liderado por José Sócrates, mudou, pelo menos no que respeita ao ensino do inglês. Com efeito, o programa de generalização do ensino de inglês, e de outras actividades de enriquecimento curricular, foi criado pelo despacho n.º 12591, de 16 de Junho de 2006, que surge na sequência da experiência obtida no ano lectivo de 2005/2006 com o programa de generalização do ensino do inglês nos 3.º e 4.º anos de escolaridade. Contudo, o mesmo tratamento não se verificou relativamente ao ensino de outras línguas estrangeiras apesar de previsto no mesmo despacho e reconduzido no seu substituto, o despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio. De facto, para o 1.º ciclo determina-se que os planos de actividades dos agrupamentos de escolas devem incluir obrigatoriamente como actividades de enriquecimento curricular o apoio ao estudo e o ensino do inglês.

profissionais inerentes às novas exigências curriculares do 1.º CEB. É óbvio que tal desinteresse não pode deixar de estar relacionado com a forma como o Ministério da Educação concebeu e implementou as actividades de enriquecimento curricular de que o ensino do inglês faz parte e que, a nosso ver, não se articula com um modelo de organização curricular de natureza inclusiva e agregadora⁷⁵. Ainda que sob o pretexto de se implementar o conceito de escola a tempo inteiro, o projecto de enriquecimento curricular, ao ser deslocado para além das actividades lectivas e ser desenvolvido, em muitos casos, por profissionais sem formação ou sem experiência, corre o risco de acentuar uma visão de desenvolvimento curricular descontextualizada, simplista e redutora⁷⁶.

Tudo o que referimos sobre competências e dimensões profissionais que caracterizam o desenvolvimento pessoal e profissional de educadores e de professores em geral aplica-se, integralmente, à formação de professores do 1.º CEB. Este entendimento também tem vindo a assumir uma importância crescente na definição das políticas oficiais de formação de professores. Mais do que nunca, hoje, questiona-se a sua formação e os parâmetros da sua certificação a vários níveis e domínios.

Por um lado, a emergência de mais amplas e complexas funções e novas áreas de responsabilidades que lhes são atribuídas⁷⁷, as quais exigem um considerável desenvolvimento profissional, tem conduzido, em alguns países, as autoridades educativas, as organizações de professores ou as instituições de formação de professores, a consensualizarem a definição de perfis profissionais e competências nucleares que

⁷⁵ Para o Ministério da Educação “*Consideram-se actividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico as que incidam nos domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação, nomeadamente: a) Actividades de apoio ao estudo; b) Ensino do Inglês; c) Ensino de outras línguas estrangeiras; d) Actividade física e desportiva; e) Ensino da música; f) Outras expressões artísticas; g) Outras actividades que incidam nos domínios identificados*” (Despacho n.º 12591, de 16 de Junho de 2006).

⁷⁶ Embora sem dados suportados por estudos credíveis, pressente-se que as actividades de enriquecimento curricular têm trazido enorme instabilidade ao funcionamento das escolas e insatisfação dos professores. Apesar dos relatórios oficiais apontarem para o sucesso da iniciativa governamental, a comunicação social tem reportado não só grandes dificuldades na sua implementação como focos de indisciplina associados à forma como as actividades têm vindo a ser organizadas e implementadas. Também o facto de serem actividades não obrigatórias, tem inerente o risco de determinados grupos sociais delas se auto-excluírem.

⁷⁷ Segundo a OCDE (2004), alguns exemplos das novas áreas da responsabilidade do professor são: acompanhamento e aconselhamento individual dos alunos; ensino em turmas multiculturais; desenvolvimento de competências cívicas e sociais; integração de alunos com necessidades educativas especiais; aconselhamento profissional aos pais; trabalho e planeamento em equipa; participação na comunidade educativa (na escola ou em rede de professores); avaliação e planificação do desenvolvimento sistemático; gestão e liderança partilhada.

reflectam uma profissão cada vez mais exigente. No contexto português, como já anteriormente referimos, esta definição foi consagrada através do Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto (Perfil geral de desempenho profissional)⁷⁸ e pelo Decreto-Lei n.º 43/2001, de 30 de Agosto (Perfis específicos de desempenho profissional)⁷⁹ os quais, dada a sua pertinência, foram reconduzidos no novo regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro). No contexto internacional, entre outros, referimos o caso do Québec que, procurando responder à questão “*de quelles compétences les jeunes et les enseignants ont-ils besoin pour agir efficacement dans le monde de demain et s’adapter à une société en rapide et profonde mutation?*” conduziu os responsáveis pela formação de professores a adoptarem a abordagem por competências em torno de quatro dimensões (intelectual, metodológica, pessoal e social e comunicacional) as quais se consubstanciam em doze competências profissionais que os alunos em formação devem adquirir e desenvolver de forma interdependente e interactiva (Ministère de l’Éducation, 2001).

Por outro lado, e no âmbito das políticas de formação preconizadas pelo chamado Processo de Bolonha, temos vindo, no espaço europeu, a assistir a um debate alargado que visa aprofundar a discussão não só em torno da estrutura, organização e duração dos cursos de formação como também sobre os perfis e competências profissionais dos professores.

⁷⁸ O perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário “*enuncia referenciais comuns à actividade dos docentes de todos os níveis de ensino, evidenciando exigências para a organização dos projectos da respectiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes*” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto). De entre os referenciais de formação enunciados ressaltam a dimensão profissional, social e ética, a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

⁷⁹ Os perfis específicos de desempenho profissional “*constituem, em conjugação com o perfil geral do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, o quadro de orientação a que se encontram subordinadas: a) A organização dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores do 1.º ciclo do ensino básico, bem como a certificação da correspondente qualificação profissional para a docência, b) A acreditação dos mesmos cursos, nos termos legais*” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto). Tendo por base a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem prevista no perfil geral do educador e dos professores dos ensinos básico e secundário, a organização da formação do professor de 1.º CEB deve, segundo este diploma legal, ser orientada de modo a desenvolver nos futuros professores competências de concepção, desenvolvimento e avaliação do currículo. Neste sentido, devem, no âmbito de uma cidadania activa e responsável, e na perspectiva de um currículo integrado, aprender a promover nos alunos a aprendizagem de competências socialmente relevantes nas áreas curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais e da Natureza, Educação Física e Educação Artística.

Neste sentido, tem vindo a consolidar-se a ideia de que os professores do 1.º CEB são profissionais com responsabilidade pela educação de crianças⁸⁰, cuja docência é marcada por um saber profissional resultante da mobilização, produção e utilização de diversos saberes (científicos, pedagógico-didáticos, organizacionais, técnico-práticos e sócio-críticos), organizados e integrados adequadamente em função da acção concreta a desenvolver em cada situação de prática profissional. A formação do professor envolve também uma vertente cultural, pessoal, social e ética. Finalmente, o professor precisa de possuir um conjunto de capacidades e atitudes de análise crítico-reflexiva, investigação e inovação pedagógicas, tornando-se indispensável uma componente de formação ecologicamente situada com carácter fortemente prático que potencie o seu desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Decorre do que precede que a interacção com os contextos de prática e o diálogo interinstitucional emergem como eixos estruturantes de construção e de desenvolvimento de saberes e de competências profissionais. Esta orientação conceptual na formação de professores, que a nosso ver mais se coaduna com um novo perfil de professor aberto às exigências da mudança e aos desafios permanentemente renovados da escola do nosso tempo, exprime-se através de modelos de formação que configurem a exigência do desenvolvimento de novas competências profissionais susceptíveis de responder ao grande desafio do sistema educativo que é, no dizer da Ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues, “*ensinar todas as crianças e jovens, independentemente da sua origem social, do seu ritmo, das suas motivações, conferindo-lhes os conhecimentos e competências que façam deles cidadãos e profissionais do futuro*”. Preparar os futuros professores para cumprirem tal desígnio implica que as instituições de formação inicial assumam um modelo de formação que privilegie a profissionalização estruturada em termos de desenvolvimento de competências profissionais questão que, dada a sua relevância no contexto deste trabalho, será abordada na subsecção seguinte.

⁸⁰ De acordo com o disposto na alínea a) do n.º 1 do artigo 8.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, o ensino no 1.º ciclo é globalizante e da responsabilidade de um professor único, o qual pode ser coadjuvado em áreas especializadas.

2.3- Modelos de formação inicial de professores com enfoque no desenvolvimento profissional

Se nos abalancarmos a fazer uma análise profunda do perfil do professor na actualidade, talvez sintamos a premência arrebatadora de recriar os contornos da formação.

Isabel Alarcão (2009)

A formação inicial de professores, enquanto área de conhecimento e de investigação⁸¹, face à complexidade do fenómeno educativo e da sua multirreferencialidade, pode ser entendida à luz de perspectivas teóricas, epistemológicas, filosóficas, políticas e sócio-históricas diversas que, sendo susceptíveis de sentidos múltiplos, podem configurar diferentes modelos de formação⁸². Estando relacionados com diferentes concepções de formação, de professor, de escola, de profissional... sublinham diferentes aspectos que devem ser considerados na sua caracterização. Neste trabalho, centraremos a nossa atenção sobre os modelos que, considerando o professor sujeito da formação, enfatizam a orientação reflexiva e construtivista/socioconstrutivista da formação como condição e contexto do desenvolvimento pessoal e profissional⁸³.

⁸¹ A configuração da formação de professores como matriz disciplinar tem vindo a adquirir substantividade própria. Segundo Medina e Dominguez, 1989, citados por Marcelo, 1999, a formação de professores tem vindo progressivamente a apresentar-se como *“uma potente matriz disciplinar, onde a sua própria projecção evidencia tanto a sua consolidação científica, como o esforço de validade epistemológica permanente, tanto pelo rigor dos seus paradigmas, como pela utilização e produção de modelos e métodos de investigação próprios”* (p. 24). As razões de tal afirmação são diversas mas Marcelo (1999) destaca, entre outras, o seu objecto de estudo específico: *“os processos de formação, preparação, profissionalização e socialização dos professores”* (p. 25) e o facto de possuir *“diversas estratégias, metodologias e modelos consolidados para a análise dos processos de aprender a ensinar”* (ibid.).

⁸² Reconduzimos aqui o conceito de modelo de Ferry (1983) como representação descritiva e não normativa de tipos de processos ou de dinâmicas formativas possíveis de distinguir na prática de formação. Com Estrela (2002) assumimos também *“o princípio de que não há modelos puros que contenham características mutuamente exclusivas, mas se definem pela orientação predominante e pelas relações hierárquicas que se estabelecem entre os vários componentes da formação”* (p. 20). Estando ligadas a diferentes concepções, a sua sistematização em tendências que têm marcado diferentes visões da profissão e da educação não se afigura tarefa fácil e a variabilidade dos critérios usados, muitas vezes contraditórios (Zabalza, 2004), tem conduzido à criação de diversas tipologias de modelos de formação estabelecidas por autores como Zeichner (1983), Ferry (1983), Schön (1983, 1987), Lesne (1984), Formosinho (1987), Feiman-Nemser (1990), Wallace (1991), Imbernóm (1994), Estrela (1999), Marcelo (1999), entre outros.

⁸³ A opção por este modelo de formação prendeu-se com o facto de ele se ter constituído a matriz do nosso projecto de formação – investigação-acção ao servir propósitos estratégicos de formação e, simultaneamente, de análise dos processos de aprender a ensinar. Embora concordemos com Estrela (1999) quando afirma que *“não existem estudos comparativos em número suficiente para que possamos afirmar a superioridade de uns [modelos] em relação a outros”* (p. 19) e corroborem a tese de que na prática coexistem diferentes orientações conceptuais na formação de professores (Zeichner, 1983; Estrela, 2002), a nossa opção enquanto supervisor tem vindo a afirmar-se dentro da orientação reflexiva e desenvolvimentista.

Antes, porém, explicitaremos o sentido que atribuímos ao conceito de formação inicial de professores. Como princípio de discussão recorreremos à definição proposta por Estrela (2002), para quem a formação inicial de professores é

o início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada (p. 18).

Ao subscrevermos, entre outras disponíveis na literatura, esta conceptualização estamos intencionalmente a considerar a centralidade da pessoa do futuro professor e do seu desenvolvimento no processo de formação que *“atende tanto aos aspectos racionais ou racionalizáveis da formação e da profissão quanto à vertente afectiva que o trabalho docente envolve”* (ibid.). Como refere a autora, esta definição ressalta determinadas características que a tornam singular e uma das alternativas a outras definições: o seu carácter teleológico, político, filosófico e historicamente situado.

Concordando globalmente com a proposta, acrescentar-lhe-íamos uma visão crítica que, apesar de transparecer na dimensão política, acentuaria um ideal de futuro fundado num maior enfoque ético-reflexivo e emancipatório. Neste sentido, a formação inicial centrar-se-ia, também, na aquisição de uma bagagem de clara orientação política e social, desenvolvimento da capacidade crítica nos contextos de prática e desenvolvimento de atitudes que influenciem a transformação social (Liston e Zeichner, 1993; Zeichner, 1993, Formosinho, 2001). Deste ponto de vista, aproxima-se de uma concepção de formação

como a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-acção inovador, trabalhando em equipa com os colegas para desenvolver um projecto educativo comum (Medina e Dominguez, 1989, p. 87, citados por Marcelo, 1999, p. 23).

Reflectindo uma imagem do professor como um sujeito reflexivo comprometido com o seu desenvolvimento profissional ancorado numa dinâmica

cooperada de formação (Niza, 1997)⁸⁴ e com a aprendizagem significativa dos seus alunos, esta conceptualização de formação está mais próxima da noção de desenvolvimento profissional⁸⁵ como defendem, por exemplo, Ponte (1995, 1998), Marcelo (1999, 2009) ou Imbernón (2009) para quem esta opção corporiza uma nova perspectiva de olhar os professores⁸⁶ e a profissão docente.

Explicitado o sentido de formação inicial evidenciaremos de seguida algumas estruturas de racionalidade subjacentes ao modelo integrado teoria-prática por ser mais consonante, como temos vindo a exprimir, com o sentido de formação inicial convocado e com a orientação conceptual⁸⁷ pessoalista, prática e social-reconstrucionista do nosso projecto de formação – investigação-acção.

Contudo, visando uma maior clareza da exposição, propomo-nos reflectir previamente, ainda que de forma breve, sobre o modelo geral que se lhe opõe – o modelo

⁸⁴ Segundo Niza (1997), o processo de trabalho de formação cooperada “*funda-se na constituição de grupos de cooperação formativa. São as co-operações cognitivas e sociais finalizadas (ou funcionais, no sentido pedagógico) que constroem as mudanças pessoais, as mudanças grupais e as mudanças do próprio processo de produção que esse grupo desenvolve. Fá-lo, naturalmente através de projectos de acção progressivamente acomodados ao objectivo e ao contexto, por um mecanismo de autoregulação negocial que o grupo explicita entre si e com os formadores*” (p. 29).

⁸⁵ Falar em termos de desenvolvimento profissional não é equivalente a falar em termos de formação: “*Em primeiro lugar, a formação está muito associada à ideia de “frequentar” cursos, enquanto que o desenvolvimento profissional ocorre através de múltiplas formas, que incluem cursos mas também actividades como projectos, trocas de experiências, leituras, reflexões, etc. Em segundo lugar, na formação o movimento é essencialmente de fora para dentro, cabendo ao professor assimilar os conhecimentos e a informação que lhe são transmitidos, enquanto que no desenvolvimento profissional temos um movimento de dentro para fora, cabendo ao professor as decisões fundamentais relativamente às questões que quer considerar, aos projectos que quer empreender e ao modo como os quer executar. Em terceiro lugar, na formação atende-se principalmente àquilo em que o professor é carente e no desenvolvimento profissional dá-se especial atenção às suas potencialidades. Em quarto lugar, a formação tende a ser vista de modo compartimentado, por assuntos ou por disciplinas enquanto o desenvolvimento profissional implica o professor como um todo nos seus aspectos cognitivos, afectivos e relacionais. Finalmente, a formação parte invariavelmente da teoria e frequentemente não chega a sair da teoria, ao passo que o desenvolvimento profissional tende a considerar a teoria e a prática de uma forma interligada*” (Ponte, 1998, p. 28). Além disso, como nota Marcelo (2009), “*o conceito ‘desenvolvimento’ tem uma conotação de evolução e continuidade que (...) supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores*” (p. 9).

⁸⁶ Segundo Ponte (1995), “*ao se valorizar o seu desenvolvimento profissional, eles deixam de ser vistos como meros receptáculos de formação, passando, pelo contrário, a ser tidos como profissionais autónomos e responsáveis com múltiplas facetas e potencialidades próprias*” (p. 195).

⁸⁷ Uma orientação conceptual “*refere-se a um conjunto de ideias acerca das metas da Formação de Professores e dos meios para as alcançar. Idealmente, uma orientação conceptual inclui uma concepção de ensino e da aprendizagem e uma teoria acerca do aprender a ensinar. Estas concepções deveriam orientar as actividades práticas da Formação de Professores, tais como a planificação do programa, o desenvolvimento dos cursos, o ensino, a supervisão e avaliação... As orientações conceptuais não se excluem mutuamente. Devido ao ‘desenho’, ou por insuficiência, podem, e realmente acontece, coexistirem no mesmo programa*” (Feiman, 1990, p. 220, citado por Marcelo, 1999, p. 31).

teoria-prática – cuja natureza e variedade de práticas de formação, papel conferido aos formandos, organização temporal das componentes de formação (científica, científico-pedagógica e práticas pedagógicas) assenta numa concepção filosófica e pedagógica da essência (Suchodolski, 1972) que reduz o professor, enquanto objecto da formação, “às proporções de receptáculo e veículo de valores culturais” (p. 116). Trata-se de um modelo que valoriza “uma visão normativa do ensino e da profissão, de uma imagem da profissão como trabalho intelectual de carácter técnico, de um conceito de profissionalismo assente numa ética do dever” (Estrela, 2002, p. 22) e em critérios de eficiência social (Zeichner, 1983) que compreende modelos de formação tais como o teoricista-empiricista e o sequencial.

Estando bastante divulgadas na literatura diversas tipologias de modelos de formação que configuram esta concepção⁸⁸, limitar-nos-emos a ressaltar alguns dos seus traços que, a nosso ver e no contexto deste trabalho, melhor contrastam com os modelos reflexivo-desenvolvimentistas.

O modelo teoricista-empiricista

O modelo teoricista – empiricista, responsável pela formação profissional de alguns professores ainda em exercício⁸⁹, caracteriza-se, fundamentalmente, pela separação entre a formação teórica, efectuada ao nível das Instituições de Formação, e a formação empírica, que se concretiza ao nível da Prática Pedagógica nas escolas. Este modelo é definido por um processo sequencial de três componentes em que o todo se obtém pela justaposição das partes:

⁸⁸ Nesta concepção de formação cabem, segundo Estrela (1999) “os modelos ‘centrados nas aquisições’, na terminologia de Ferry (1983) ou “behavioristas”, na classificação de Zeichner (1983)” (p. 17), ou, na linha da sistematização proposta por Loureiro (1996), referida em Figueira (2001), os que se inscrevem numa orientação prática-artesanal e racional-técnica. Na primeira orientação, que considera o ensino como uma actividade artesanal e a formação do professor como um processo de socialização através da observação e do contacto directo com as situações da prática cabem, entre outros, o paradigma tradicional-artesanal (Zeichner, 1983), a orientação académica e prática (Feiman-Nemser, 1990) e o paradigma presságio-produto (Imbernón, 1994). Na segunda, que considera o ensino como um processo de transmissão e a formação do professor, entendido como um executor ou técnico, como um treino de competências consideradas indispensáveis ao acto pedagógico, cabem, entre outros, o paradigma behaviorista ou comportamentalista (Zeichner, 1983), a orientação tecnológica (Feiman-Nemser, 1990) e o paradigma processo-produto (Imbernón, 1994). Esta concepção diverge das que conceptualizam o professor como um profissional reflexivo, auto-crítico, capaz de investigar e analisar as suas acções e com um amplo domínio de saberes e de competência profissionais.

⁸⁹ Falamos, por exemplo, da Profissionalização e Formação em Serviço prevista no Decreto-Lei n.º 287/88, de 19 de Agosto, e demais legislação complementar.

As três componentes que definem o perfil profissional do professor - formação no âmbito da futura docência, formação psicopedagógica teórica e formação prática, entendida como um conjunto de actividades de índole aplicada directamente à profissão - desenvolvem-se curricularmente em tempos diferentes e justapostos, porventura também através de formas de realização institucional que nada têm a ver umas com as outras. Trata-se de uma estratificação pura e simples da formação, pensando-se, ou pelo menos agindo-se como tal, que a unidade do todo se obtém necessariamente pela justaposição das partes que o compõem (Loureiro, citado por Pacheco, 1995a, p. 62).

Trata-se de um modelo que, na opinião de Formosinho, 1986, citado por Pacheco, 1995a, parte do pressuposto de que

todos os conhecimentos que um professor deve ter devem ser transmitidos sistemática e sequencialmente, de modo expositivo, num contexto institucional académico. Na essência, todas as práticas e atitudes se baseiam em ideias, conceitos e esquemas mentais e daí que todos os conhecimentos, “saber – fazer” e “saber – ser” possam ser ensinados teoricamente pelos académicos. Todos os conhecimentos assim aprendidos são facilmente transferíveis para a prática, pois que esta, na essência, se reconduz à execução de teorias, ideias, concepções (p. 63).

Uma formação sólida relativamente ao conhecimento dos conteúdos a ensinar, complementada pela aprendizagem prática na escola, é a sua preocupação central. Ressalta ainda dos seus pressupostos a qualidade intelectual supostamente inferior da formação pedagógica. De facto, aceita-se que o saber de uma disciplina é suficiente para se poder ensinar. Enfatizando o papel do professor como um especialista numa ou várias disciplinas, o objectivo fundamental deste sistema de formação é o domínio dos conteúdos a ensinar. Neste sentido, a formação de professores consiste

no processo de transmissão de conhecimentos científicos e culturais de modo a dotar os professores de uma formação especializada, centrada principalmente no domínio dos conceitos e estrutura disciplinar da matéria em que é especialista (Marcelo, 1999, p. 33).

O currículo, aparecendo segmentado e pouco ligado entre si, obriga os estudantes a realizar a integração das diferentes componentes que o integram.

O modelo sequencial

Este modelo não se afasta muito do anterior uma vez que a formação se processa por justaposição linear de conhecimentos e de práticas. Destaca-se também a prioridade da formação em ciências da especialidade sobre a formação em ciências da educação, desta sobre o estágio pedagógico e a responsabilidade do formando em ser ele próprio a fazer a integração teoria – prática.

Apesar de ultrapassado o divórcio entre a teoria e a prática do sistema teorístico-empiricista, a compartimentação entre aquelas duas dimensões de formação persiste apesar de coexistirem no plano curricular. Até há bem pouco tempo, grande parte das universidades clássicas ainda o adoptava⁹⁰ apesar das desvantagens que se lhe apontavam:

A articulação das várias componentes formativas não é tão fácil e a sua integração não é parte constituinte do programa mas ocorre (ou não ocorre) por virtude dos próprios formandos e formadores;

Confere maior ênfase à preparação geral e científica do que à componente pedagógico-didáctica, correndo-se o risco de negligenciar a sua tradução em formas consentâneas com as condições afectivas de ensino e o nível de desenvolvimento dos alunos;

O contacto com situações práticas de ensino ocorre tardiamente no programa com a desvantagem inerente de uma transição ou confronto não totalmente preparados (Ribeiro, 1989, citado por Pacheco, 1995a, p. 90).

Neste modelo, as competências profissionais adquirem-se através da transmissão dos processos de ensinar, desvalorizando-se a auto-descoberta e a consciência

⁹⁰ Por exemplo, na licenciatura em matemática (via ensino) da Faculdade de Matemática da Universidade de Coimbra, nos dois primeiros anos do curso, os alunos adquiriam uma formação específica no âmbito da matemática, que era aliás um tronco comum a várias licenciaturas da mesma Faculdade, e só no 3.º ano e seguinte é que abordavam as disciplinas das ciências da educação e realizavam o estágio. Outro exemplo é o caso das licenciaturas dos ramos de formação educacional do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa que se estruturavam “segundo um modelo de formação de professores em que as componentes principais de formação (1) científica, (2) psicopedagógica e metodológica e (3) prática docente supervisionada a que se chamava estágio pedagógico, se sucediam no esquema sequencial do tipo 3+1+1” (Valente, 2002, p. 7) em que nos “três primeiros anos não haveria lugar a distinção entre os alunos, qualquer que fosse o ramo a que se destinassem, e o currículo era constituído por disciplinas da especialidade ou afins” (*ibid.*). Foi também este o modelo adoptado por todas as universidades para a formação de professores do 3.º Ciclo e do Secundário na sequência da introdução do Processo de Bolonha.

de si próprio nesse processo. Neste sentido, a formação de professores "*consiste no processo de aprendizagem do ofício do ensino*" (Marcelo, 1999, p. 40), em que o professor

ensina ao estudante (futuro professor) um conjunto de competências, atitudes, traços de personalidade e, em definitivo, o seu próprio estilo docente, o qual é assimilado pelos estudantes através da observação, da imitação e da prática dirigida (*ibid.*).

Segundo Sparks e Loucks – Horsley (1990), citados por Marcelo (1999), este modelo fundamenta-se nos seguintes pressupostos:

Existem condutas e técnicas didáticas que merecem ser postas em prática pelos professores. São elas, entre outras, as que foram geradas pela investigação didáctica. Os professores podem mudar a sua conduta e aprender a aplicar na sua classe condutas que não conheciam previamente. Alguns tipos de conhecimento e competências prestam-se especialmente bem a um processo de treino. Além disso, devido à proporção professor/formador, este modelo apresenta uma boa relação custo/benefício (p. 178).

Se, como referimos atrás, o objectivo principal do modelo é "*o treino do professor para o domínio de competências já estabelecidas, ensinadas por especialistas, geralmente desenvolvidas em grupos numerosos de professores e geralmente fora da escola*" (*id.*, *ibid.*, p. 178), penalizando o auto-desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, há contudo autores que lhe reconhecem algumas virtualidades: pode aumentar os conhecimentos e melhorar as competências, os professores podem escolher de entre o que lhes é oferecido, proporciona uma oportunidade para reflectir sobre a prática profissional, podem permitir posteriores qualificações... (Bell, 1991, referido por Marcelo, 1999).

O modelo integrado teoria - prática

O modelo integrado traduz uma nova forma de pensar os processos de formação de professores. A separação e compartimentação entre teoria e prática dos modelos

anteriores são ultrapassadas e a formação é considerada como um todo⁹¹. Como refere Roldão (2002), os modelos integrados

assumem essa designação na medida em que organizam a articulação entre as dimensões ditas teóricas (científicas, quer no plano dos conteúdos quer no plano dos modos e contextos de ensino) e a prática profissional (entendida como permanência e exercício de actividade em situação profissional com supervisão) ao longo do percurso formativo e numa perspectiva de gradualidade da intervenção pedagógica, quer no âmbito (contextos, práticas das escolas, docência) quer ao nível de responsabilização (observação, intervenção apoiada, intervenção autónoma) (p. 157).

O modelo integrado teoria - prática de formação de professores tem vindo a ser adoptado nas Universidades Novas (Minho, Aveiro, Évora, Trás-os-Montes e Alto Douro, Açores) e nas Escolas Superiores de Educação⁹² com a inclusão, desde os primeiros anos do curso, da formação em ciências da educação e da prática pedagógica. De facto, o contacto experiencial com situações educativas reais ocorre desde o início da formação, pelo que *“a indução do professor na vida profissional se prepara gradualmente, atenuando-se as ansiedades e receios que a prática docente sempre provoca em quem começa (...)”* (Ribeiro, 1989, citado por Pacheco, 1995a, p. 92). Idêntica opinião é partilhada por Dias (1981) ao referir que os futuros professores devem estar no terreno desde o início da sua formação através *“da observação e reflexão sobre tudo o que se passa na escola, como o aluno médico faz no seu hospital escolar”* (citado por Pacheco, 1995a, p. 95). Este mesmo sentimento é comungado por Freitas (1977) ao atribuir uma grande importância à prática pedagógica no contexto escolar. Segundo este autor, a *“teoria*

⁹¹ Nesta concepção integrada de formação de professores, que enfatiza a complexidade do ensino, dos contextos e das condições sociais em que ocorre e entende o professor *“como prático criativo, derivando-se a formação do desenvolvimento da reflexão e da compreensão da situação educativa”* (Loureiro, 1996, citado em Figueira, 2001, p. 144), cabem, entre outros, os paradigmas personalista e orientado para a indagação (Zeichner, 1983), a orientação pessoal e a orientação crítico-social (Feiman-Nemser, 1990) e o paradigma mediacional e ecológico (Imbernón, 1994) (Loureiro, 1996, referido por Figueira, 2001). Uma outra tipologia é proposta por Estrela (1999), a qual, tendo como critério a distinção estabelecida por Sucholdoski (1972) para a educação entre pedagogia da essência e pedagogia da existência, integra nesta última concepção os modelos “centrados no percurso” (Ferry, 1983) e os “personalistas” (Zeichner, 1983). Já os modelos “centrados na análise” (Ferry, 1983) e os “orientados para a pesquisa” (Zeichner, 1983) são referidos pela autora como perspectivando *“a superação de antagonismos de sujeito-objecto, teoria-prática, pensamento-acção”* (Estrela, 2002, p. 24).

⁹² Este modelo foi, segundo Roldão (2002), *“adoptado pelas ESEs para todos os seus cursos ligados ao sistema de ensino formal (Educadores, 1.º e 2.º ciclos) e pelas Universidades (na sequência do formato dos CIFOPs e para os cursos de 1.º ciclo e educadores de Infância)”* (p. 157).

só se justifica perante a prática e a sua eficácia é tanto maior quanto for, de pronto, esclarecida” (p. 2).

Assentando em práticas formativas que se orientam no sentido do auto-conhecimento e da capacidade reflexiva como condição de desenvolvimento e mudança, o aprender a ensinar inscreve-se nos modelos reflexivos e no campo da psicologia construtivo-desenvolvimentista. Segundo esta concepção, o desenvolvimento opera-se progressivamente em estádios de grau crescente de complexidade, através de interacções apropriadas entre o indivíduo e o meio⁹³. Aplicar este modelo desenvolvimentista à formação de professores, é aceitar

que aprender a ensinar consiste num processo de desenvolvimento no qual cada indivíduo se movimenta através de estádios que são inicialmente simples e concretos, tornando-se, posteriormente, mais complexos e abstractos (Arends, 1999, p. 21).

O modo pessoal de ensinar, que é valorizado, inscreve-se num currículo formativo em que os conhecimentos teóricos aparecem concretizados numa prática reflexiva integrada e não relegada para o final do período de formação.

Esta orientação reflexiva de formação, cujas origens remontam a Dewey, enfatiza o conceito de reflexão-na-acção (Schön, 1983, 1987)⁹⁴, como *"o processo mediante o qual os práticos (inclusive professores) aprendem através da análise e interpretação da sua própria actividade docente"* (Marcelo, 1999, p. 41). A reflexão-na-acção, isto é, a prática reflexiva, além de constituir uma oportunidade privilegiada para aprender a ensinar, constitui também uma ocasião importante de formação e desenvolvimento profissional uma vez que também potencia a aprendizagem de *"aspectos referentes às condições da profissão docente: cultura profissional, autonomia, implicação, compromisso, reivindicações, carreira docente, etc."* (id., *ibid.*, p. 103).

⁹³ É nesta perspectiva construtivo-desenvolvimentista que tornar-se professor é um processo que não se circunscreve aos anos em que se frequenta uma instituição de ensino superior. É um processo de crescimento pessoal e profissional que se inicia bem antes de nela se entrar e que continua depois de dela se sair, ao longo da vida (long life learning). Neste sentido, as instituições de ensino superior, embora continuem a assumir um papel de grande protagonismo na formação de professores, constituem apenas uma parte de todo o processo de construção e de desenvolvimento de saberes e competências profissionais dos professores.

⁹⁴ Este autor, ao estudar a actuação dos profissionais, distingue reflexão-na-acção de reflexão-sobre-a-acção como formas de desenvolvimento profissional. Quando reflecte na acção, o professor reflecte na própria acção sem interrupção, embora o faça recorrendo ao efeito de "zoom". Na reflexão-sobre-acção, há uma reconstrução mental da acção para depois a analisar.

Trata-se, no fundo, de, sem subalternizar os saberes e os saberes-fazer, conceber o desenvolvimento do professor a partir da prática reflexiva no local de trabalho dos professores, local onde tomam consciência da importância da análise sobre a sua própria prática (Ferry, 1983) e sobre os contextos institucionais e sociais nos quais esta se desenrola, dispositivos de formação que devem ser interrogados e não aceites como um dado inquestionável (Zeichner, 1983, 1993). É neste sentido que, segundo Alarcão (1996d), ser-se professor reflexivo é “*ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido*” (p. 175) a toda a sua actividade profissional “*com vista a um melhor conhecimento e uma melhor actuação*” (p. 180) na sala de aula e na escola comprometida com o respeito activo pelas diversas culturas que as atravessam (Zeichner, 1993)⁹⁵.

Baseando-se “*na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade na busca da verdade e da justiça*” (Alarcão (1996d, 175) a reflexão une cognição e afectividade num acto específico próprio do ser humano. Na reflexão, a pessoa que pensa constrói o seu saber a partir da reflexão da sua própria experiência, da metacognição enquanto processo de se conhecer a si próprio e da metacomunicação enquanto processo de avaliar a capacidade de interagir. O professor reflexivo recupera a sua identidade, faz com que o aluno construa a sua autonomia (Sanches, 1995) e dá à escola a sua condição de lugar onde se interage para aprender e onde se dá valor à descoberta. Assume também um papel activo na educação e não um papel meramente executivo ou técnico.

Este conceito de reflexão pode ser aplicado ao aluno e à relação que este desenvolve com o professor. É importante que o aluno adquira a capacidade de pensar, de construir o seu saber a partir da reflexão sobre a sua prática e a capacidade de aprender e ser autónomo. Autonomia que, na opinião de Alarcão (1996d), não deve ser entendida como liberdade, a qual, para a autora, “*implica responsabilidade e capacidade de tomar as decisões certas no momento certo, isto é, após consideração dos factores de decisão e suas consequências*” (p. 177). O conceito de autonomia é a capacidade para gerir a própria aprendizagem, o que implica

⁹⁵ Para Zeichner (1993), o termo “reflexão” ao acentuar as dimensões desenvolvimentista e de reconstrução social do ensino, “*significa que: 1. A atenção ao aluno-mestre é tanto dirigida para o interior, para a sua própria prática, como para o exterior, para os estudantes e para as condições sociais nas quais a sua prática se situa. 2. Existe na reflexão um impulso democrático e emancipador, que leva à consideração das dimensões sociais e políticas do ensino, juntamente com as suas outras dimensões. 3. A reflexão é tratada mais como uma prática social do que apenas como uma actividade privada*” (p. 51).

ser capaz de definir objectivos pessoais, organizar e gerir tempos e espaços, auto-avaliar e avaliar processos, controlar ritmos, conteúdos e tarefas na sua relação com os objectivos a seguir, procurar meios e estratégias relevantes (p. 178).

É aqui que os contextos e os papéis colaborativo e mediador do professor se tornam fundamentais. A formação de alunos e professores autónomos pressupõe a capacidade de se tornarem capazes de gerir a sua própria aprendizagem. Ora a aquisição e desenvolvimento desta capacidade só é possível, e crescente, na medida em que professores e alunos se tornam cada vez mais reflexivos.

Tanto para os alunos como para os professores, a reflexão tem uma dimensão formativa e pragmática, isto é, aprofunda o saber e a capacidade de agir. A partir do contributo de Schön (1983, 1987), Alarcão (1996d) avança três possíveis finalidades da reflexão. Uma tem a ver com a relação entre a reflexão e a acção. Aos conceitos de Schön, a autora acrescenta a dimensão prospectiva da reflexão-para-a-acção de Shulman (1992). Outra, prende-se com a relação entre reflexão e conhecimento e a última com a metapraxis que leva o professor a decidir e agir de uma determinada forma.

Para se ser reflexivo, é preciso ter a capacidade de se desenvolver. Entre as capacidades a desenvolver ressaltam-se: observar, descrever, analisar, confrontar, interpretar e auto-avaliar. Ao implicar e relacionar-se com a maior parte das restantes capacidades, a auto-avaliação coloca a responsabilidade nos sujeitos em formação. Estamos perante a dimensão da investigação na formação de professores usada como um instrumento e um reforço da competência reflexiva do professor para, na interacção com outras dimensões, lidar com os problemas com que se defronta na prática.

Entender o professor como investigador⁹⁶ é ligá-lo ao movimento de investigação-acção, conceito definido por Kurt Lewin. Sendo um conceito não unívoco –

⁹⁶ Segundo Ponte (2004a), a investigação de profissionais da educação sobre a sua própria prática filia-se em diversas tradições intelectuais, profissionais e académicas: o movimento em torno do professor-investigador (Stenhouse, 1975), a tradição da investigação-acção (Kemmis, 1993) e a tradição do professor reflexivo (Schön, 1983). Em nenhuma das tradições o professor é confundido com um investigador no sentido tradicional do termo, porque, como referem Freitas e Freitas (2002), *“conduzir uma investigação implica padrões metodológicos que de uma maneira geral não são compatíveis nem com a preparação científica nem com a situação de um docente responsável por uma turma”* (p. 118). Contudo, tal não implica que os profissionais de educação não possam desenvolver uma cultura de investigação sobre a sua prática profissional mobilizando, para o efeito, as condições exigidas em qualquer investigação: a existência de uma problemática, de uma metodologia que envolva *“uma pergunta directora e uma actividade de divulgação e partilha”* (Ponte, 2004a, p. 42). É esta também a convicção de Alarcão (2001d) para quem a actividade

“a investigação-acção significa muitas coisas para muitas pessoas” (Kelly, 1985, citado por Marcelo, 1999, p. 184), optámos por defini-lo nos termos propostos por Hopkins (1985), citado por Marcelo (1999):

a investigação-acção é uma forma de indagação auto-reflexiva levada a cabo pelos participantes em situações sociais (incluindo as educativas) de modo a melhorar a racionalidade: a) das suas próprias práticas sociais ou educativas; b) da sua compreensão destas práticas; c) das situações nas quais se realiza esta prática (p. 183).

Nesta perspectiva, que introduz um compromisso de mudança e aperfeiçoamento profissional, os professores analisam a sua prática e identificam estratégias para a melhorar. Amplia-se, nesta definição, a concepção de professor que passa a ser entendido como um actor político e social, um investigador, um profissional autónomo com capacidade de auto-desenvolvimento através do trabalho curricular (Roldão, 2000).

A investigação-acção contribui desta maneira para “*melhorar a profissionalidade do professor, através de um aprofundamento da sua capacidade de análise crítica das condições em que desenvolve o seu trabalho*” (Marcelo, 1999, p. 184), da formação e do desenvolvimento de competências que contribuem para a construção e melhor uso do conhecimento pedagógico.

Trata-se de uma nova visão de conceber o professor que, por esta via, também se afasta e ultrapassa os pressupostos da racionalidade técnica - que levaram a uma separação e hegemonia dos elementos teóricos face aos práticos na formação de professores - e que se consubstancia num novo ponto de vista em que “*a teoria deve estar integrada na prática, dado que a prática produz o conhecimento tácito que deve ser considerado pelo seu valor*” (p. 45).

Adoptar a investigação-acção como meio de formação e desenvolvimento profissional autonomizante pressupõe ter em consideração alguns princípios e

investigativa no exercício profissional se orienta segundo dois princípios: “1.º princípio: *todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor*. 2.º princípio: *formar para ser professor investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas*” (p. 6). Perspectivar o desenvolvimento profissional baseado na investigação é, neste sentido e segundo a mesma autora conceber o professor como um “*Profissional reflexivo na sua ampla dimensão educativa, política e social*” (Alarcão, 2001d, p. 4).

características. O desenvolvimento e inovação decorre da reflexão na e sobre as práticas curriculares que se desenvolvem na escola, isto é, na prática e nos problemas que se apresentam na situação concreta. O tratamento da informação que o professor-investigador recolhe das suas práticas supõe o questionamento permanente para melhor resolver o(s) problema(s) ou encontrar as causas do sucesso ou do insucesso das suas acções. Daí que o tratamento da informação seja interactivo uma vez que se espera que a sua análise e o seu tratamento se reflecta na dinâmica do grupo em mudança.

É neste sentido que a formação do professor-investigador (Alarcão, 2001d), estruturando-se em torno de princípios que valorizam e privilegiam “*a construção activa do conhecimento na acção segundo uma metodologia de aprender a fazer fazendo*” (Alarcão, 1996a, p. 13) e convivendo com a ideia de profissional reflexivo, não prescinde de encarar o professor como alguém que também desenvolve competências artísticas, “*não no sentido de produção do que normalmente se concebe por obra de arte mas um profissionalismo eficiente, um saber-fazer que quase se aproxima de uma sensibilidade de artista*” (p. 16). Saber-fazer criativo que, segundo Schön (1987), permitiria aos professores agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, desenvolver novas formas de utilizar competências adquiridas e estruturar novos saberes. A par dos processos técnicos e dos diferentes saberes profissionais que domina, o professor artista (Delamont, 1995) também não abdica da criatividade e, neste sentido, utiliza “*processos que não dependem da lógica mas são manifestações de talento, sagacidade, intuição, sensibilidade artística*” (Alarcão, 1996a, p. 15).

Aprender a dar respostas criativas pressupõe a construção de um estilo pessoal que permita encarar o ensino no seu potencial transformador, que é enfatizado. O ensino é, neste sentido, visto como “*authentic expression of a way of doing or being*” (Squires, 2003, p. 6). Identificado com esta visão paradigmática, Eisner (1985), referido em Squires (2003), considera que o ensino pode ser visto como uma arte por quatro razões:

- 1) that it is sometimes performed with such skill and grace that it can be described as an aesthetic experience, 2) that it involves qualitative judgements based on an unfolding course of action, 3) that it is contingent and unpredictable rather routine, and 4) that its outcomes are often created in the process (pp. 6-7).

Nesta perspectiva, o professor artista é o profissional que, face a um dado problema, o reformula com criatividade e o vê sob outras perspectivas, isto é, desenvolve a competência (meta)reflexiva assente na e sobre a sua própria acção. Trata-se de uma competência que *“em si mesma, é criativa porque traz consigo o desenvolvimento de novas formas de utilizar competências que já se possuem e traduz-se na aquisição de novos saberes”* (Alarcão, 1996a, p. 16).

Dentro deste quadro, definir ou caracterizar o professor como artista, é considerá-lo como um profissional da educação que exerce uma função socialmente reconhecida como útil, que domina um conjunto de saberes, competências e capacidades que o distingue de outros profissionais, que decide profissionalmente com autonomia e que desenvolve a sua actividade como a construção interactiva de uma obra de arte

num quadro de desenvolvimento profissional que implica um permanente processo de análise reflexiva que lhe permite modificar as decisões, ajustar os procedimentos e actualizar os saberes que as situações concretas vão requerendo (Roldão, 1999, p. 112).

Uma outra característica que define a investigação-acção é o seu carácter complexo. Com efeito, sendo a produção de conhecimentos uma das suas finalidades, pretende-se, simultaneamente, não só atingir objectivos de inovação, isto é, a introdução de transformações numa determinada situação com o propósito de dar solução a problemas emergentes da realidade, mas também objectivos de formação. Ou seja, trata-se, não só da apropriação de saber profissional mas, como refere Pourtois (1981), também do enriquecimento pessoal dos actores com repercussões evidentes na intervenção socio-política a favor da luta por um mundo melhor⁹⁷.

⁹⁷ O movimento de investigação-acção pode ser encarado segundo perspectivas diferentes. Para algumas, os objectivos perseguidos no trabalho de investigação subordinam-se a preocupações de justiça e de mudança social. Para outras, as questões profissionais são as relevantes ao contrário das políticas e sociais que são relegadas para segundo lugar. A posição que assumimos neste trabalho é a de que as investigações que o professor desenvolve na sua acção profissional para a melhorar, independentemente da sua natureza (cognitiva, relacional, prática, teórica ou axiológica), devem estar subordinadas aos valores da democracia, da solidariedade e da justiça social.

O seu carácter intrinsecamente colaborativo⁹⁸ (Bataille, 1981; Niza, 1997, Kemmis, 2006) e o *“facto de exigir a existência de um projecto comum estruturado, concebido para enfrentar um problema concreto localizado numa situação imediata”* (Marcelo, Mingorance e Sanchez, 1992, citado por Marcelo, 1999, p. 185) é outra característica da investigação-acção que Ponte (2004a) reputa como fundamental para lidar com problemas ou dificuldades que surgem na actividade profissional: *“Tratando-se de uma actividade complexa, que se debruça sobre um objecto também ele complexo, há toda a vantagem em recorrer aos esforços conjuntos de uma equipa de trabalho”* (p. 39).

É nesta ordem de ideias que a investigação-acção, enquanto dispositivo de formação

contribui para o desenvolvimento profissional, na medida em que luta por um professor autoconsciente, comprometido com a escola e com a sua profissão, capaz de gerar conhecimento através da sua própria análise e reflexão (individual e colectiva) (Elliot, 1990a, citado por Marcelo, 1999, p. 186).

Assim caracterizado, o modelo integrado teoria-prática de orientação reflexiva, ao assumir a concepção do professor como investigador e do professor como prático reflexivo, insere-se nas abordagens interactivas onde a relação professor-contexto apela não apenas à acção colaborativa, mas também *“problematizadora do conhecimento, da experiência e dos próprios contextos de produção do conhecimento e da experiência, responsabilizando os professores pela mudança de si e dos seus contextos”* (Caetano, 2004, p. 101).

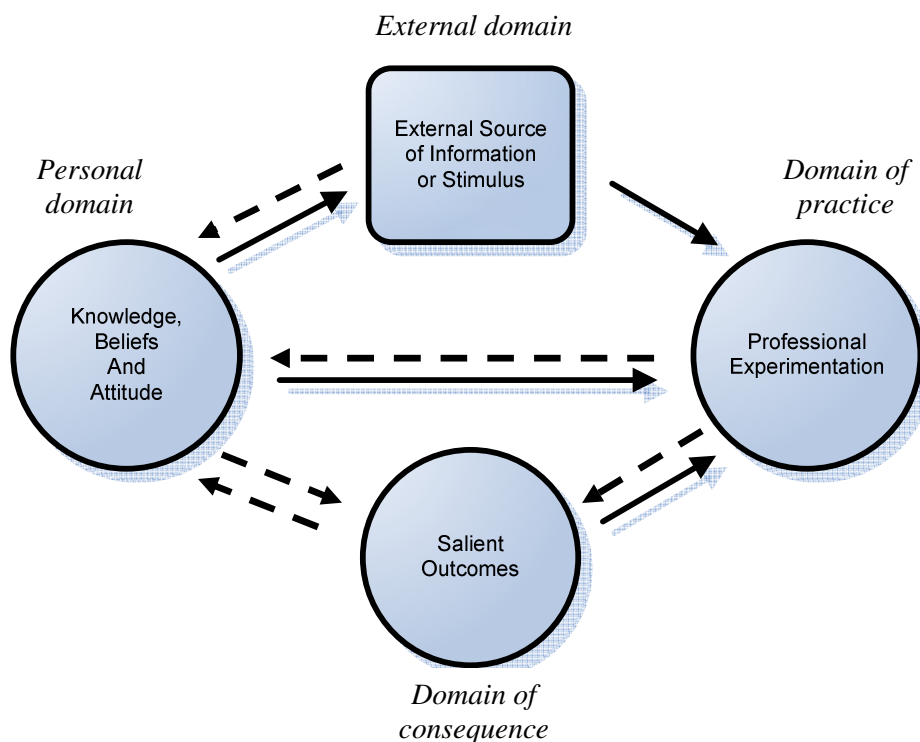
O modelo de formação subjacente ao presente projecto

É a partir deste quadro interpretativo que, a nosso ver, ganha sentido perspectivarmos a prática de formação de professores como um campo situacional

⁹⁸ É usual distinguir-se entre cooperação e colaboração (Moreira, 2001; Ponte, 2004a). Segundo Ponte (2004a), *“a cooperação envolve diversas pessoas a trabalhar em conjunto para o mesmo fim. As relações podem ser bastante desiguais e os seus objectivos individuais podem ser bastante distintos. Em contrapartida, na colaboração, os diversos participantes trabalham em conjunto com relativa igualdade e numa relação de ajuda mútua, procurando atingir objectivos comuns. Ela pressupõe negociação cuidadosa, tomada colectiva de decisões, comunicação, diálogo e aprendizagem por parte de todos os intervenientes”* (p. 39).

apropriado para a aquisição e desenvolvimento de competências profissionais, plasticidade mental e capacidades para fazer face, com sucesso, às situações que o professor, considerado mais sujeito do que objecto de formação, poderá encontrar no exercício da sua profissão. Campo situacional de formação que, requerendo articulações entre as actividades institucionais e actividades desenvolvidas nos contextos de prática, se aproxima do modelo interactivo de Clarke e Hollinsworth (2002) que perspectiva o desenvolvimento profissional na inter-relação de quatro domínios distintos: o domínio pessoal (conhecimentos, crenças e atitudes), o domínio das práticas (experimentação profissional), o domínio das consequências (resultados obtidos) e o domínio externo (fontes externas de informação ou estímulo) (Figura 3).

Figura 3- The interconnected model of teacher professional growth (Clarke e Hollinsworth, 2002)

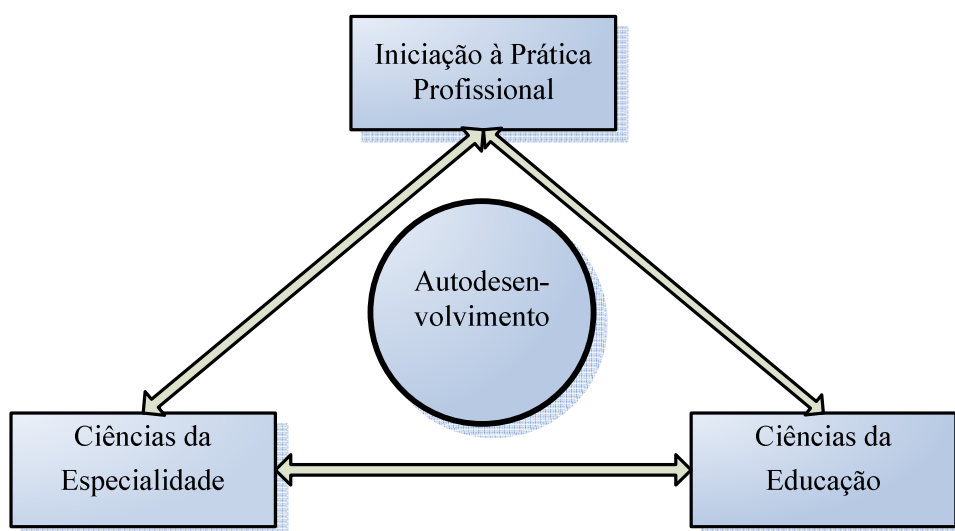


Neste modelo, o desenvolvimento profissional é abordado e concretiza-se de forma não linear através da mediação de processos cíclicos de interacção com os contextos (espaço e tempo) e de reflexão e análise (na, sobre e para a acção) que ocorrem na inter-relação de múltiplos ambientes. Interdependência, complexidade, reflexividade e multidimensionalidade são dimensões que o definem.

Contrariamente à ideia de que a preparação científica pressupunha implicitamente a preparação pedagógica, ou de que a aptidão pedagógica era um dom com que se nascia, a concepção de formação tradicional surge neste modelo reconfigurada na de desenvolvimento profissional sobretudo quando, com Schön (1983, 1987), Zeichner (1993), Alarcão (1996b) ou Pérez Gómez (1992), entre outros, se define o ensino como uma actividade prática reflexiva.

É neste sentido que a interdependência da multidimensionalidade dos sistemas integrados adquire, no que concerne à articulação das diferentes componentes de formação (Ciências da Especialidade, Ciências da Educação e Iniciação à Prática Profissional), um significado situacional que se perspectiva como uma caminhada progressiva de auto-desenvolvimento (Figura 4).

Figura 4- Componentes da formação inicial



É assim que, com Schön (1983, 1987), Elbaz (1983), Connelly e Clandinin (1985), Sá-Chaves (2002), Estrela (2002), Roldão (2002), entre outros, partilhamos a necessidade de integração teoria-prática na formação de professores no sentido de que o processo de construção da teoria se concretiza a partir de posições centradas sobretudo na prática e na sua análise. Entendemos que aprender a ensinar ou aprender como fazer aprender é um processo complexo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico se integram de forma dialógica num currículo de formação para a acção em situações educativas reais, naturalmente complexas e imprevisíveis.

Nesta concepção de formação não se visa a adequação do comportamento profissional à norma e ao modelo *standard* (Sá-Chaves, 2002). Ao contrário, os espaços de liberdade e de criatividade são incentivados e considerados estruturantes dos processos de ensinar e fazer aprender no respeito da cultura dos grupos sociais a que pertencem os alunos (Zeichner, 1993; Stoer, 1994; Stöer e Cortesão, 1999) e de princípios de interdisciplinaridade, do respeito pelos ritmos individuais, da diversificação dos processos de aprendizagem, etc. De uma maneira geral, procura-se que os futuros professores reelaborem os seus saberes profissionais a partir do desenvolvimento de uma atitude experimental, de investigação-acção colaborativa e de reflexão sobre as suas próprias práticas, incentivando-os na busca de alternativas, na formulação de novos problemas e proporcionando-lhes práticas pedagógicas que concretizem a não-sincronia (McCarthy, 1988, Stoer, 1994) na sala de aula e desafios socialmente comprometidos com valores da cidadania e da justiça social que possam ser ultrapassados, numa perspectiva de co-construção, pelo esforço e reelaboração cognitiva. Trata-se, no fundo, de conceber o desenvolvimento profissional como referência e contexto de construção da autonomia e identidade profissionais numa relação de ajuda e de colaboração.

No seguimento do que precede, a prática pedagógica e a forma como se organiza neste modelo integrado e integrador, envolve de forma simultânea e interactiva os alunos (futuros professores), as escolas e os professores no terreno (escolas e orientadores cooperantes) e os professores da escola de formação. Nesta tripla interacção, a prática pedagógica adquire um estatuto pedagógico central no modelo de formação já que constitui o contexto ecológico onde os futuros professores aprendem a transformar os saberes disciplinares (das ciências da especialidade e das ciências da educação) em competências profissionais e a exprimi-las de forma justificada na acção educativa supervisionada. Ou seja, teoria e prática supervisionada aparecem neste modelo como duas faces da mesma moeda que não podem deixar de comunicar no processo formativo. É que, como bem nota Roldão (2002),

toda a formação terá de ser prática e imersa nos contextos profissionais – porque centrada na acção profissional (...), e nada da formação pode deixar de ser uma permanente teorização que, sustentadamente, produza saber científico e questionamento sobre a acção profissional directa e sobre o conhecimento de todo o tipo que ela requer e mobiliza (p. 158).

2.4- Modelos de intervenção educativa e sua relação com os modelos de formação inicial de professores

Ensinar é viver com os outros a experiência de um trabalho que se constrói e, em definitivo, nos questiona.

Georges Jean (1989)

A natureza do modelo pedagógico de formação de professores assumida na formação inicial (e/ou contínua) determina ou condiciona, pela relação directa que mantém com a dimensão profissionalizante da função de ensinar, por analogia, por homologia formativa (Niza, 1996, 1997)⁹⁹ ou através do isomorfismo de processos (Ferry, 1983)¹⁰⁰, o modelo de intervenção educativa com consequências nas opções didácticas relativas à concepção, planificação, condução das aulas, avaliação das aprendizagens...

Sobretudo nos últimos anos tem vindo a afirmar-se, quer no contexto internacional, quer nacional, o reconhecimento da especificidade da formação profissional dos professores que tem perpassado pelo estabelecimento de referenciais de competências na formação inicial (Paquay *et al.*, 1998; Campos, 2002; Roldão, 2003b; Esteves, 2003, entre outros). Esta tendência, que implica uma dupla relação, a da prática enquanto tal e a dos saberes e competências profissionais a adquirir, leva, segundo Lenoir *et al.* (2002), a privilegiar a noção de intervenção educativa que se distingue da de relação educativa (Postic, 1979)¹⁰¹, prática ou ensino.

Importa, por isso, ainda que de forma sumária, reflectir em torno do conceito de intervenção educativa e de alguns modelos difundidos na literatura que mais se articulam com os modelos de formação desenvolvimentistas e reflexivos de que na secção anterior fizemos eco.

⁹⁹ Para Niza (1997), “a concepção de um modelo de formação para a intervenção social, baseia-se na convicção de que há estratégias consistentes de transferência de princípios e de atitudes experimentadas no sistema de formação que são transponíveis para o sistema comunitário de intervenção” (pp. 23-24).

¹⁰⁰ Segundo Ferry (1983), é através deste isomorfismo de processos “que le modèle pédagogique adopté par les formateurs, quoi qu’ils en aient, tend à s’imposer comme modèle de référence des ‘formés’. Ceux-ci sont portés à reproduire les procédures, les attitudes, les styles de comportement développés par les formateurs et l’institution de formation. Les effets de structuration et d’imprégnation produits par le dispositif de formation risquent d’être plus fort que les discours tenus” (p. 44).

¹⁰¹ O conceito de relação educativa proposto por Postic (1979) “est l’ensemble des rapports sociaux qui s’établissent entre l’éducateur et ceux qu’il éduque, pour aller vers des objectifs éducatifs, dans une structure institutionnelle donnée, rapports qui possèdent des caractéristiques cognitives et affectives, qui ont un déroulement, et vivent une histoire” (pp. 19-20).

Conceito de modelo de intervenção educativa

Na literatura, o conceito de intervenção é polissémico e exprime, no domínio das ciências sociais e humanas, múltiplas extensões, significações e usos (Couturier, 2002). Couturier (2001), referido em Lenoir *et al.* (2002), considera-a:

une activité, une tâche, une fonction: diagnostiquer, évaluer, conseiller, etc.; une méthode: l'intervention en situation de crise, court terme, etc.; une approche: l'intervention féministe, communautaire, structurelle, etc.; un courant disciplinaire: l'intervention sociologique, etc.; une orientation philosophique d'un acteur institutionnel: l'intervention du module de soutien à domicile, etc.; la pratique d'une profession: l'intervention psychologique, etc.; un objet: l'intervention en santé mentale, l'intervention sanitaire, etc.; une ingénierie sociale: l'intervention technocratique, etc.; des technologies: l'intervention par le toucher affectif, par la trousse médico-légale, etc.; des contextes: l'intervention en CLSC, etc.; des actants: l'intervention de l'expert, etc.; des légitimités: l'intervention pour le maintien de la vie, la protection de l'enfance, etc. (p. 2).

Também uma pluralidade de sentidos do conceito surge no campo da educação e da formação. Na obra *“Os Docentes do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico – Recursos e técnicas para a formação no século XXI”*, organizada sob a direcção editorial de Borràs (2001), os modelos de intervenção educativa, ali designados de modelos didácticos, apresentam-se enquadrados por três paradigmas: positivista, interpretativo e crítico (Figura 5).

Figura 5- Paradigmas e modelos didácticos (Borràs, 2001)

Paradigma	Modelos didácticos
Paradigma positivista	Modelo presságio-produto Modelo processo-produto
Paradigma interpretativo	Modelo mediacional centrado no professor Modelo mediacional centrado no aluno Modelo ecológico
Paradigma crítico	Modelo de investigação na acção Modelo sociocrítico

Se os modelos de intervenção educativa que se inscrevem no paradigma positivista concebem o ensino como a transmissão de conhecimentos, os que privilegiam a mediação (paradigma interpretativo) interessam-se pelas actividades e, sobretudo, pelas inter-relações humanas que têm lugar na aula. Já os modelos derivados do paradigma

crítico assumem uma visão holística e dialética da realidade educativa: “*as explicações teóricas são geradas a partir de situações e experiências surgidas na prática educativa, devendo ser o próprio docente a tentar resolver os problemas à medida que estes vão surgindo*” (Borràs, 2001, p. 72). Para este autor, face aos paradigmas de que derivam, os modelos didácticos objectivam-se em diferentes metodologias.

Nas metodologias baseadas nos modelos presságio-produto, destaca-se o método tradicional que, centrando-se nos conceitos e nas explicações do professor, se preocupa essencialmente “*com o resultado por parte do aluno, que aceita passivamente as ordens do professor dentro de um contexto competitivo e eminentemente repressivo*” (*id.*, *ibid.*, p. 75). Nas metodologias baseadas nos modelos processo-produto¹⁰², considera-se que

a partir da identificação de determinados padrões estáveis de comportamento do professor (processos), se podiam estabelecer correlações entre padrões estáveis de conduta, estilo docente e rendimento académico dos alunos (produto) (p. 76).

Nas metodologias baseadas nos modelos de mediação o enfoque está centrado na inter-relação entre o professor e o aluno que ocorre na aula podendo, face à maior ou menor relevância atribuída a um dos parceiros da relação bilateral, os modelos estarem mais centrados no professor ou no aluno. Nos modelos centrados no professor¹⁰³, este é

o motor para a transformação do ensino: é ele que organiza a actividade, estabelece os objectivos, toma decisões, cria expectativas e reúne o material e os recursos necessários, em função do nível dos seus alunos, do tema a tratar, do espaço e do tempo disponíveis (p. 79).

¹⁰² Nesta família de modelos ressaltam os que planificam a instrução de uma forma sistemática (Bloom, Carroll, Harnischfeger e Wiley, Kaufman, Glaser, Escola Socrática, Flanders, Kemp), os que privilegiam a preparação directa do aluno (Gagné, Smith e Smith), os que valorizam o auxílio (Skinner) e os mais progressistas (Medley).

¹⁰³ Nos modelos centrados no professor reconhecem-se os de pensamento indutivo (Tyler, Taba, Hainaut, Suchman), de tomada de decisões (Shavelson, Guba, Lincoln, Stufflebean) e de inovação curricular centrados em elementos curriculares (Ferrández-Serramona-Tarin).

Nos centrados no aluno¹⁰⁴, há uma preocupação com os processos cognitivos que se desenvolvem no aluno, considerando-se “*que o seu rendimento depende fundamentalmente das suas características pessoais (processos mentais usados com mais frequência, envolvimento no seu próprio processo de aprendizagem)*” (p. 80). Nas metodologias baseados nos modelos ecológicos há uma preocupação repartida “*entre o factor humano (professor e aluno) e o factor contextual (aula), embora colocando uma ênfase especial no contexto*” (p. 85)¹⁰⁵. Embora reconhecendo que quer o professor quer os alunos sejam processadores activos de informação, estes apenas a processam enquanto membros de uma instituição onde existe um nível de inter-relações complexas. Segundo Borràs (2001), as metodologias que se revêem nos modelos ecológicos caracterizam-se por se centrarem na vida real da aula; por manifestarem interesse pelos processos cognitivos, sobretudo pelas “*relações entre o meio ambiente, o indivíduo e o grupo*” (p. 85); por perspectivarem a aula como um sistema social aberto “*de comunicação e de intercâmbio, com características como a simultaneidade, a imediatez, a imprevisibilidade e a história*” (*ibid.*); por uma visão interdisciplinar e por uma perspectiva de diagnóstico, que se preocupa com o comportamento dos alunos e dos professores.

Nas metodologias baseadas nos modelos críticos¹⁰⁶ a aula é um espaço social de comunicação onde se desenvolvem interacções com o objectivo último de alcançar uma sociedade multicultural e mais justa. O professor, formado em torno de projectos de orientação política e social, é um profissional implicado que, com autonomia, “*reflecte de uma forma crítica sobre a prática quotidiana com o objectivo de compreender as características do processo ensino-aprendizagem e o seu contexto*” (Borràs, 2001, p. 86).

¹⁰⁴ Esta família de modelos sistematiza-se em modelos de ensino que se preocupam com o aluno de forma individual: os de aprendizagem significativa (Ausubel, Decroly, Montessori), de desenvolvimento cognitivo (Piaget, Kohlberg, Sigel, Sullivan), de formação de opiniões (Bruner, Vigotsky), de mapas cognitivos (Feuerstein) ou conceptuais (Novak), que privilegiam a memória (Loraine, Lucas), de investigação científica (Schwab, Plan Dalton, Winnetka) e de auto-aprendizagem (Rogers, Lewin, Freire, Gordon, Perls, Schutz) e os modelos centrados no aluno como membro de uma colectividade: os de intervenção em grupo (Cousinet), de investigação em grupo (Dewey, Thelen), de investigação social (Massialas, Cox), de terapia de grupo (Glasser), de jurisprudência (Shaver, Oliver), de representação de um papel (Shafteel e Shafteel), de simulação social (Boocock, Kilpatrick).

¹⁰⁵ Os principais modelos ecológicos reconhecidos por Borràs (2001) são os de W. Doyle, de W. Y. Tikunhoff e de V. Benedito.

¹⁰⁶ A família dos modelos críticos engloba os sociocríticos que agrupam autores como Michael Apple, P. McLaren ou H. Giroux e os de investigação na acção como os de L. Stenhouse, de Elliot, de J. Gimeno e de J. M. Escudero (Borràs, 2001). Em Portugal, estes modelos têm vindo a ter bastante visibilidade nos trabalhos de sociólogos e de pedagogos onde se destacam Stephen Stoer, José Alberto Correia, Luíza Cortesão, João Barroso, entre outros.

Porque o enfoque da intervenção educativa é o processo e a reflexão crítica, a investigação-acção surge como uma *praxis* transformadora entendida como uma acção ética e reflexiva onde “*o viver com os outros a experiência de um trabalho que se constrói, e em definitivo, nos questiona*” (Jean, 1989, p. 92) contribui para a concretização do projecto transformacional no sentido da justiça, igualdade e emancipação.

Marques (1998), outro autor que tem escrito sobre teorias, autores e modelos pedagógicos, no livro “*A Arte de Ensinar: Dos Clássicos aos Modelos Pedagógicos Contemporâneos*”, num esforço de sistematização dos modelos de intervenção que proliferam na área da formação de professores, fala em dez modelos pedagógicos¹⁰⁷ como constituindo “*referências básicas na cultura pedagógica de qualquer professor, tal o impacto que provocaram nos papéis do professor, na organização da escola e na estruturação do processo de ensino-aprendizagem*” (p. 8). Não tendo como objectivo levar o leitor a tomar partido “*por um modelo pedagógico específico em prejuízo de outros*” (*ibid.*), o autor apresenta os diferentes modelos numa sequência que inclui, para cada um, uma introdução, um desenvolvimento e uma crítica. Num segundo livro publicado em 1999 com o título “*Modelos Pedagógicos Actuais*”, o mesmo autor, no pressuposto de que o estudo das correntes actuais da pedagogia constituiria matéria obrigatória dos cursos de formação de professores, retoma a problemática da publicação de 1998 e expande para catorze os modelos pedagógicos¹⁰⁸ dos quais, agora, fazem parte “*modelos mais recentes, como os modelos da pedagogia crítica e da pedagogia pós-moderna*” (p. 8). Algumas das dimensões que caracterizam alguns destes modelos pedagógicos, na medida em que são

¹⁰⁷ Marques (1998), define modelo de ensino como o “*Conjunto articulado e coerente de teorias, métodos e técnicas de ensino, partindo de um quadro filosófico, psicológico e pedagógico comum que visa dar resposta às seguintes questões: como é que a criança e o adolescente aprendem? Por que é que devem aprender segundo determinadas metodologias? Aprender o quê e para quê? Um modelo de ensino pressupõe uma coerência lógica entre as finalidades da educação, as metodologias, as técnicas e os instrumentos de avaliação*” (p. 149). Os dez modelos pedagógicos de que fala o autor são: o Modelo Directivo de Bereiter e Engelmann, o Modelo para a Mestria de Benjamin Bloom, o Modelo Não Directivo de Carl Rogers, o Modelo Libertário de Alexander Neill, o Modelo Interaccionista de Jean Piaget, o Modelo da Escola Moderna de Célestin Freinet, o Modelo da Escola Cultural de Manuel Patrício, o Modelo Paideia de Mortimer Adler, o Modelo Essencialista de Ted Sizer e o Modelo Centrista de E. D. Hirsch.

¹⁰⁸ Os catorze modelos apresentados são: o Modelo Pedagógico Tradicional, o Modelo Experimental de Montessori, o Modelo Comportamentalista de Skinner, o Modelo Cognitivista de Piaget, o Modelo Culturalista de Bruner, o Modelo Crítico de Paulo Freire, o Modelo da Pedagogia Crítica de Giroux e McLaren, o Modelo Pedagógico Pós-Moderno, o Modelo Multicultural Cosmopolita, o Modelo Antinómico de Quintana Cabanas, o Modelo da Educação Moral Integral de Quintana Cabanas, o Modelo Comunidade Justa de Kohlberg, o Modelo da Clarificação de Valores de Simon, Harmin e Rath e o Modelo de Educação do Carácter de Ryan e Lickona.

contributos estruturantes do modelo de intervenção educativa subjacente ao nosso projecto de formação – investigação-acção¹⁰⁹, serão retomadas mais adiante.

Not (1988, 1991), um outro autor que muito tem contribuído para a emergência de novos “olhares” sobre a problemática da intervenção educativa, apresenta uma panóplia de modelos de intervenção menos abrangente para compreender e intervir no processo de ensino: os modelos de hetero-estruturação, de auto-estruturação e de inter-estruturação. No primeiro modelo, o processo educativo é desenvolvido a partir do exterior sendo o aluno considerado um objecto a modelar pela acção educativa. Ao submeter “*la situation éducative au primat de l’objet à faire connaître*” (Not, 1988, p. 11), a hetero-estruturação assume como princípio a transmissão de conhecimentos que assenta em dois pressupostos: o primeiro “*que se pode a partir do exterior, exercer sobre alguém uma modelação da sua inteligência ou do seu saber*” (Not, 1991, p. 14) e o segundo, que “*é possível a transmissão do saber daquele que sabe para o que ignora*” (*id.*, *ibid.*). Neste modelo, Not (1988), identifica duas categorias de métodos: os métodos tradicionais e os coactivos. Na primeira categoria, que se reparte em dois grupos de métodos, o objecto de conhecimento é transmitido segundo os métodos magistrais e segundo “*les méthodes fondées sur l’action modelante des contenus de la tradition constitué*” (p. 15) que recorrem à transmissão na linha da reprodução durkheimiana. Na segunda categoria, inscrevem-se os métodos “*qui se fondent sur la transmission d’un savoir venu de l’extérieur et celles qui se fondent sur son élaboration par l’action propre*” (*id.*, *ibid.*).

A educação é, neste modelo, um processo de (trans)formação do aluno que repousa na sua acção embora guiada por um agente exterior “*agissant directement (maïeutique) ou par l’intermédiaire d’un dispositif approprié (collection de fiches, livre brouillé, ordinateur, etc.) derrière lequel il s’efface*” (*id.*, *ibid.*)¹¹⁰. É um modelo que negligencia “*la genèse des notions en accordant, dans les facteurs de développement, trop*

¹⁰⁹ Como em Marques (1998, 1999), embora de forma menos exaustiva, parece-nos adequado incluir, no quadro da formação inicial de professores, o estudo das correntes actuais da pedagogia de que fazem parte não só os modelos de formação de professores como também os modelos de intervenção com eles relacionados. Foi de resto esta opção assumida na *Observação e Intervenção Educativa II – Fundamentos da Intervenção Educativa* e na *Observação e Intervenção Educativa III – Modelos de Intervenção Educativa*, respectivamente unidades curriculares dos 2.º e 3.º anos do plano de estudos da Licenciatura em 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Coimbra.

¹¹⁰ Estes métodos coactivos, inspirados do behaviorismo watsoriano ou da reflexiologia pavloviana, “*peuvent être classés selon leur mode et leur degré de systématisation. On a alors: (...) Les premières applications avec Washburne et Dottrens. (...) La systématisation behavioriste de Skinner. (...) Le point de vue cybernétique avec Crowder et Landa*” (Not, 1988, p. 15).

d'importance à l'action qui, de l'extérieur, s'exerce sur l'élève et pas assez à celle qu'il organise lui-même et aux conditions de son organisation" (id., *ibid.*, p. 329). É este, de resto, o erro fundamental do projecto de transmissão (Not, 1991) que "*consiste em acreditar que se podem transmitir os conhecimentos da mesma forma que se despeja o conteúdo dum recipiente para outro ou como se transfere um objecto dum detentor para outro*" (p. 16).

Não menos importante é a questão ética que o modelo suscita. Se, como reconhecem Lenoir *et al.* (2002), toda a intervenção é uma actividade interactiva que visa a consecução de finalidades, esta tanto pode constituir uma intrusão na vida dos alunos como relevar de uma opção social fundada numa preocupação emancipadora. No modelo em análise, sendo as intenções e as finalidades educativas desenhadas e impostas do exterior, a intervenção educativa inscreve-se, tendencialmente, numa lógica prescritiva que pode induzir a manifestação de comportamentos de oposição, rejeição ou mesmo de abandono.

No modelo de auto-estruturação, em vez de ser o professor a transmitir o conhecimento, é o próprio aluno a construí-lo sendo, neste caso, o sujeito da acção educativa. De uma educação guiada do exterior, passa-se a "*un projet dans lequel l'élève devient l'élément actif d'un ensemble de processus dont il est censé assurer lui-même la direction*" (Not, 1988, p. 96). Ao professor está reservado um papel mínimo no processo de ensino-aprendizagem. A intervenção educativa visa a auto-construção de saberes assente na descoberta ou na invenção dos alunos a partir da sua própria experiência¹¹¹. Na descoberta, a aprendizagem opera-se pela observação individual (Montessori), pela observação em grupo (Cousinet) ou na interacção dos dois tipos de observação (Decroly,

¹¹¹ A produção de conhecimento pelo próprio aluno enraíza-se, segundo Not (1991), na observação, que incide "*sobre elementos, seres ou objectos (animais, vegetais, máquinas, fórmulas matemáticas) encontradas mais ou menos fortuitamente pelo aluno, guiado pela sua curiosidade ou necessidades*" (p. 19); no inquérito, que é "*uma observação metódica e premeditada*" (p. 20) cuja acção está sempre centrada nos alunos: "*São eles que preparam as perguntas a colocar às pessoas ou às coisas (experiência). São eles que registam as respostas, as interpretam, destacam eventualmente as questões, elaboram as sínteses*" (*ibid.*); na experiência, entendida na sua acepção mais lata. Nesta abordagem metodológica o procedimento pedagógico consiste "*em partir das necessidades sentidas pelos alunos, traduzi-las em problemas, suscitar a invenção de soluções que serão verificadas, quer por experiência mental (conduta que consiste em imaginar o que se passaria numa experiência que se faria de facto se fosse tecnicamente realizável), quer pela experiência real*" (*ibid.*).

cujo método alterna trabalho individual e actividades cooperativas); na invenção, a partir da experiência individual (Claparède; Dewey) e colectiva (Freinet, Lobrot)¹¹².

Segundo o autor, o princípio da auto-estruturação do conhecimento, presente no movimento da Escola Nova, apesar de assumir que o conhecimento é fruto da acção espontânea do aluno, que se transforma e evolui a partir dos seus interesses e necessidades, “*incontestablement nécessaires pour assurer une dynamique à l'action*” (Not, 1988, p. 327), pode, contudo, não assegurar uma estruturação coerente do saber. É que para responder

à certains besoins ressentis, il faudrait avoir maîtrisé des savoirs qui ne le sont pas encore et pour parvenir à une organisation des notions cohérentes et sans failles ni lacunes, il faut se livrer à des activités qui ne répondent plus souvent à aucune intérêt ni besoin du moment (*ibid.*).

Daí que o autor, apesar do interesse que reconhece neste modelo de educação cognitiva do aluno por experiência própria, não deixa de lhe associar problemas fundamentais: a) os limites da experiência corrente¹¹³, b) as invenções impossíveis¹¹⁴, c) a relativa ineficácia das necessidades experimentadas¹¹⁵ e d) a impossível recapitulação da experiência ancestral¹¹⁶. É neste sentido que estes dois modelos têm estado em conflito pois se o primeiro trata o aluno como um objecto, centrando as situações educativas nos

¹¹² Para Not (1988) estas duas visões do modelo de auto-estruturação, apesar de acordarem o primado à relação interpessoal, e recusarem qualquer acção exercida, do exterior, sobre o aluno, não esclarecem “*les problèmes posés par les processus d'acquisition du savoir*” (p. 16). Uma vive mais preocupada em melhorar “*les conditions d'acquisition de la connaissance à la lumière des enseignements d'une psychologie devenue scientifique*” (p. 16) e, a outra, em “*libérer l'enfant jusque là tenu en sujétion par les méthodes éducatives traditionnelles*” (*ibid.*).

¹¹³ “O aluno não pode observar tudo, nem descobrir tudo a partir da sua experiência corrente. O que ele deve conhecer nem sempre é acessível devido ao distanciamento no tempo ou no espaço, a obstáculos ou a perigos” (Not, 1991, p. 21).

¹¹⁴ “Alguns elementos do conhecimento não podem ser inventados; é o caso de factos indiscutíveis tais como acontecimentos históricos, dados geográficos; é também o caso das convenções, da terminologia e dos símbolos, na matemática principalmente, mas também noutras disciplinas” (Not, 1991, p. 21).

¹¹⁵ “Os interesses e necessidades do aluno não podem dar uma orientação coerente à descoberta das noções. É certo que foi assim que a humanidade procedeu, mas foram necessários milénios para descobrirem e dominarem os conhecimentos que uma criança é capaz de descobrir em poucos anos, como por exemplo, a escrita, a noção de zero, a numeração decimal, etc.” (Not, 1991, pp. 21-22).

¹¹⁶ Independentemente daquilo que possamos fazer, o “aluno de hoje nunca poderá estar na situação dos seus longínquos antepassados; vive num meio cultural totalmente diferente no que respeita aos recursos que aí encontra e às influências que recebe; além disso, e sobretudo, o adulto responde às necessidades da criança sem que esta tenha necessidade de procurar os meios de as satisfazer ela mesma” (Not, 1991, p. 22).

conteúdos estruturados que a cultura elaborou, o segundo trata o aluno como sujeito, centrando as situações nele próprio, isto é, o aluno aprende e adapta-se a partir de si mesmo.

Para o ultrapassar, o autor propõe um terceiro modelo que capitaliza as qualidades dos dois precedentes e que designa por inter-estruturação. Neste modelo, o aluno é considerado activo embora se reconheça o papel mediador do professor no processo educativo. O conhecimento é o resultado de interacções que se estabelecem entre o sujeito e as situações, objectos ou noções com as quais o educador o põe em contacto:

Par son activité, l'individu vise à organiser, reconstruire ou transformer les objets réels ou symboliques, naturels ou culturels qui l'entourent ou l'univers qu'ils constituent et par leur structure, ceux-ci modèlent l'action de l'individu, et, par contre-coup ses structures mentales (*id.*, *ibid.*, p. 329).

Esta abordagem, cujos contornos metodológicos centrais conferem a iniciativa e a actividade ao aluno na construção do saber, e que a concretiza na mobilização e exploração dos efeitos estruturantes dos conteúdos culturais, pode assumir diversas formas: “*assimilation-accommodation dans les activités d'acquisition ou d'intervention, extériorisées en actes concrets ou intériorisées en pensée, feedback, interstructuration de conduites ou même de représentations*” (Not, 1988, p. 329). Segundo o autor, os invariantes funcionais piagetianos assimilação-acomodação são bons exemplos susceptíveis de explicar dois tipos de inter-estruturação:

Lors de l'assimilation le sujet tente d'appréhender l'objet selon une structure conforme aux schèmes dont il dispose, ce qui est finalement une forme de structuration mentale de l'objet. Mais comme celui-ci a des caractères propres par rapport à ceux sur lesquels se sont organisées les actions productrices des schèmes acquis, il contraint ceux-ci à se réorganiser pour s'adapter à lui ; ainsi, l'objet structure le sujet (p. 11).

Um terceiro tipo de inter-estruturação acontece com o *feedback*. Entendido “*au sens strict de rétroaction qui renvoie directement à sa source une partie des effets d'une action*” (p. 177), o *feedback* permite dar conta não apenas dos efeitos intrínsecos da acção mas também de todos os processos de auto-regulação dele decorrentes. Os processos de *feedback* podem, em certos casos, também organizar a reflexão “*dans la mesure où c'est*

une conduite dans laquelle la pensée prend pour objet de son activité ses productions ou son propre fonctionnement" (ibid.).

Um quarto tipo de inter-estruturação, respeitante a comportamentos considerados processos intrasubjectivos, é reconhecido por Not (1988):

ils se produisent à l'intérieur même de la pensée enfantine entre différentes conduites ou entre plusieurs approches cognitives élaborées au cours de l'histoire du sujet (par exemple conduites d'adaptation dans le milieu physique et dans le milieu social), ou entre les approches cognitives spontanées et les représentation collectives que l'enfant a tirées de ses rapports avec les autres, notamment l'adulte, et intériorisées dans le fonctionnement de sa pensée. Ces rapports entre approches différents, voir système des représentations ou de pensée plus au moins contradictoires, ne vont pas sans conflits, crises ni luttes. De tels rapports existent durant toute la vie entre la connaissance naïve et la connaissance scientifique (*ibid.*).

São estes diferentes tipos de inter-estruturação que permitem colocar o problema da intervenção educativa de outra maneira: *“em vez de nos perguntarmos sobre o que vamos dizer aos alunos para que eles aprendam, trata-se de nos perguntarmos o que eles devem fazer para que isso aconteça”* (Not, 1991, p. 29).

O modelo de intervenção educativa no presente projecto

A reflexão precedente permitiu discutir e esclarecer algumas noções e processos sobre os quais se pode instituir a intervenção educativa. Esta, dada a existência de uma multiplicidade de significações no campo da educação e da formação¹¹⁷, pode ser concretizada segundo diferentes abordagens. Importa, então, num primeiro momento, clarificar o conceito de intervenção educativa que mobilizamos neste projecto de formação – investigação-acção e, num segundo momento, explicitar o seu sentido didáctico. Relativamente à concepção de intervenção educativa, entendemo-la no mesmo sentido que lhe é atribuído por Lebrun e Lenoir (2001):

une médiation pédagogicodidactique (relevant de l'intervenant), qui prend les aspects organisationnels et les perspectives institutionnelles et sociales, qui porte sur la

¹¹⁷ Os modelos de intervenção diferem entre si fundamentalmente no que concerne às concepções das finalidades, às modalidades de operacionalização e à natureza do saber.

médiation cognitive mise en œuvre par les sujets apprenants dans leurs rapport d'objectivation au savoir et qui instaure une situation problème qui agit comme espace transitionnel au sein duquel ces médiations interagissent à partir de dispositifs de formation (p. 575).

Intervir no contexto escolar é, então, ajudar o aluno a construir representações e comportamentos a partir de informações provenientes do mundo exterior ou de si próprio, as quais se transformam através de um processo de inter-estruturação do sujeito cognoscente e do objecto a conhecer, mediado por um ou vários professores num contexto socioeducativo e sociocultural específico.

Assim conceptualizada, a intervenção educativa reclama, no plano do desenvolvimento curricular, o entendimento de que a aprendizagem é um processo interrelacionado de construção contextualizada de *aprender a conhecer, aprender a viver em comunidade, aprender a fazer, aprender a ser* que subentende a adesão a uma visão epistemológica contrutivista/sociocontrutivista segundo a qual a realidade, sendo uma construção pessoal, é, simultaneamente, o produto da acção humana e social espaciotemporalmente conectada.

Neste sentido, na medida em que partilha princípios e processos isomórficos com os modelos de formação que preconizam e operacionalizam o desenvolvimento profissional na intersecção da acção, mediação e reflexão, aprofundaremos de seguida o modelo de intervenção educativa que preconiza a aprendizagem como precedendo de uma inter-estruturação cognitiva do sujeito que estuda e do objecto a estudar, cujos princípios (assimilação, acomodação, teleológico, mediação ou de ensino) “*permettem aprender qualquer objecto a partir de representações e operações intelectuais já constituídas*” (Not, 1991, p. 31). Trata-se de uma abordagem de inspiração genético-estrutural¹¹⁸, onde a interacção entre o sujeito, a realidade e o educador sugere perspectivas fecundas para ensinar e fazer aprender (Not, 1988, 1991), à qual associamos o contributo de outros autores e perspectivas que, em articulação, constituem e enriquecem o modelo de intervenção subjacente ao nosso de projecto de formação – investigação-acção.

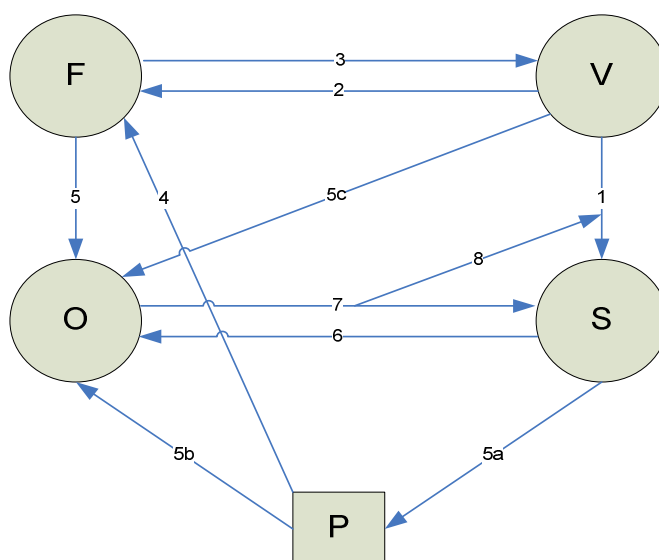
¹¹⁸ Segundo Not (1991), o “*método é genético na medida em que afecta a construção das estruturas mentais do sujeito. É estrutural na medida em que o sujeito as constrói estruturando o real ou as suas representações simbólicas. É genético-estrutural porque não separa estes dois processos e considera que, se o sujeito estrutura as informações que recebe, estas, por seu lado, também o estruturam a ele*” (p. 31).

Tendo como referência um modelo geral de intervenção educativa, a abordagem genético-estrutural compartilha com ele um sistema de relações entre quatro elementos fundamentais:

o próprio sujeito (S), o ou os objectivo(s) (O) sobre o(s) qual (quais) incide a sua acção e os fins que ele visa (V), isto é que ele procura atingir ou ser. A estes elementos, junta-se o elemento (F) correspondente aos fins e aos objectivos determinados pela instituição para a actividade educativa (Not, 1991, p. 161).

Nestes quatro elementos é possível observarem-se relações dinâmicas entre o(s) sujeito(s) e o(s) objecto(s), os fins pessoais e os fins educativos (que poderão ser complementares, divergentes ou conflituosas), entre o sujeito e os fins que se propõe (relações no âmbito do sujeito) e entre os objectos estudados e os fins educativos (relações no âmbito dos objectivos). A estes quatro elementos não poderá deixar de se acrescentar a figura do pedagogo/professor cuja principal função é apoiar o funcionamento do sistema formado pelos quatro elementos fundamentais. As relações entre os diferentes elementos podem ser observadas na Figura 6.

Figura 6- Método genético-estrutural (Not, 1991)



Explicação do modelo

- 1) O sujeito é portador dum projecto de si (V) que se vai precisando com a idade e se inscreve no seu ser actual.

- 2-3) Há uma interestruturação entre projecto escolar e projecto de si (...).
- 4) O pedagogo constrói (ou estuda) um projecto educativo não operacionalizado.
- 5) (a, b, c) Escolhe e organiza os conteúdos correspondentes, integrando três determinantes:
- a primeira: 5a, psicogenética (adequação às estruturas psicológicas do aluno),
 - a segunda: 5b, epistemológica (organização das noções em função do seu desenvolvimento),
 - a terceira: 5c, prospectiva (adequação ao projecto pessoal), nomeadamente quando o sujeito está empenhado num projecto profissional.
- 6-7) Há uma interestruturação do sujeito e do objecto, sob a forma de assimilação (6) e de acomodação (7).
- 8) Os resultados destas interestruturações inscrevem-se no desenvolvimento do sujeito e, por isso mesmo, no seu projecto de si, com retroacção sobre a actividade do sujeito, por um lado, e sobre o(s) projecto(s) educativo(s) por outro (Not, 1991, 173).

Este modelo confere importância às informações provenientes do mundo exterior ou de nós próprios as quais não se transformam em conhecimento de forma passiva. A construção de conhecimento decorre de actividades diversas que o sujeito exerce como, por exemplo, as de tratamento da informação¹¹⁹ ou as que asseguram a sua produção¹²⁰, utilização¹²¹ e memorização¹²². Ao propor aos alunos estas actividades de acordo com as suas necessidades e interesses e adequadas ao seus níveis de desenvolvimento e ritmos de trabalho, mas susceptíveis de os fazer progredir, estamos a admitir com Schmier (1995), citado em Ferreira-Alves (2000), que o esforço da escola, dos professores e da intervenção educativa *“não deve ser o de excluir alunos que não aprendem mas o de arranjar mais métodos pelos quais os que não tenham aprendido,*

¹¹⁹ No que se refere a esta actividade, o autor refere que não basta ser afectado pela emissão das informações: *“é necessário codificá-las com a ajuda do nosso sistema de significação, organizá-las, reorganizá-las, transformá-las, combiná-las, analisá-las nos seus componentes elementares, reagrupá-las em conjuntos, etc.”* (p. 37). Tratar as informações é uma tarefa que implica da parte do aluno aprender a observar, ler os dados, i.é, decodificar as significações, avaliar e criticar as informações recebidas e produzidas, transformar as informações, combinar as informações.

¹²⁰ Produzir informações é uma tarefa que envolve construir um ou vários conceitos (conceptualizar, definir os conceitos, i.é, as noções), descobrir informações novas (deduzir, experimentar, descobrir analogias), redescobrir os conteúdos a aprender (descoberta dedutiva, descoberta experimental, inquérito, método histórico), formular as informações (utilizar todas as formas de formalização: simbolizar através do desenho, esboços, mapas, esquemas..., verbalizar, formalizar).

¹²¹ Utilizar as informações é uma tarefa onde se podem distinguir três categorias (reproduzir, transpor e inventar) e pressupõe analisar a situação e a escolha dos procedimentos adequados às situações.

¹²² Memorizar as informações envolve aprender e lembrar comportamentos cognitivos (de tratamento, de produção, de utilização de informação), conteúdos nocionais, aprender de cor (regras, formas gramaticais e tábuas de operações numéricas) ...

aprendam” (p. 155). Esta abordagem metodológica contrasta tanto com a prescrição arbitrária dos métodos expositivos como com a *“inculcação por repetição do método catequético ou da orientação estreita característica da maiêutica”* (p. 90). Tratando-se de uma *praxis* existencial que integra dialecticamente antecipação, prática e reflexão crítica, a primeira tarefa, que constitui a fase pré-activa, inclui a planificação que consiste em prever e preparar as actividades a desenvolver¹²³: *“identification de la situation problème; établissement d’un jugement de valeur justifiant l’action; structuration de l’action au sein d’un dispositif”* (Lenoir, 2004, p. 21). A seguir, e

a partir do momento em que estas estão a decorrer, compete-lhe intervir, não para distribuir saber e perguntas, mas para orientar ou reorientar uma curiosidade que se dispersa, fornecer uma informação, provocar uma reflexão, discutir uma afirmação prematura, analisar um erro, relançar uma pesquisa que não avança e, se tudo avança sem ele, não intervir (Not, 1991, p. 91).

É a fase interactiva onde domina o agir em situação. A terceira fase (pós-activa) consiste na avaliação entendida na perspectiva formativa (Allal, Cardinet e Perrenoud, 1986) e auto-reguladora dos processos de ensinar e aprender.

A motivação para aprender aparece nesta perspectiva não apenas associada à satisfação de necessidades¹²⁴ e de interesses¹²⁵ dos alunos, dimensões conotadas mais com as pedagogias centradas no aluno, mas também à dimensão prospectiva: *“Não se pode organizar a educação sem ter em conta os seus objectivos longínquos. Os objectivos de um dia, de um trimestre ou de um ano, só adquirem sentido se situados na perspectiva de uma vida”* (Not, 1991, p. 110). A realização desta dimensão prospectiva remete-nos, por isso, à

¹²³ O processo de planificação corresponde a um tempo de conceptualização da acção, *“de pré-figuração imaginativa e reflexiva do devir na sala de aula, quer sob formas de representação mental quer sob configurações mais visíveis”* (Sanches e Brito da Silva, 1998, p. 82). Estas configurações incidem, segundo Not (1991), *“sobre os conteúdos a adquirir, os comportamentos a suscitar, as motivações a procurar”* (p. 91). Sobre a preparação dos conteúdos e os comportamentos a suscitar nos alunos, o autor sugere (pp. 91-93) um conjunto de actividades que podem ser mobilizadas no contexto de ensino-aprendizagem, designadamente aquando da planificação da actividade didáctica.

¹²⁴ No essencial, é o aluno que, com a ajuda do professor, toma a iniciativa no desenvolvimento da actividade, a qual não visa aprender apenas para conhecer, mas para saber agir na satisfação de uma necessidade de adaptação ao meio: *“A necessidade de nos adaptarmos ao meio cria necessidades que suscitam a acção e esta é geradora do conhecimento”* (Not, 1991, p. 104).

¹²⁵ O interesse é algo que prende a nossa atenção a um objecto. Varia *“com a idade, mas também com as épocas e com o meio físico e social”* (Not, 1991, p. 107). Nas actividades de aprendizagem é imprescindível *“porque melhora a qualidade do trabalho, a perseverança e o esforço”* (ibid.).

actualidade, isto é, à vida da criança pelo que as motivações apropriadas à aprendizagem se desenvolvem segundo duas dimensões articuladas entre si: uma actual e outra prospectiva. Na primeira dimensão *“as aspirações do sujeito suscitam as suas actividades e esta dinâmica é mantida pelos efeitos obtidos”* (ibid.). Na segunda, procura-se acoplar ao projecto educativo o *“projecto de si, o que se tem a intenção de ser”* (p. 113). A motivação que orienta a actividade do aluno para a consecução de um objectivo não cessa uma vez atingido mas é retomada na criação, desenvolvimento e avaliação de novos projectos. Como sublinha o autor, *“Projecto de si e projecto de acção estão indissoluvelmente unidos porque a pessoa realiza-se através dos seus actos”* (ibid.)¹²⁶.

Segundo a abordagem genético-estrutural uma educação *“fundamentada no projecto de si articula dialecticamente divergência e convergência, afirmação original de si e contributos da herança cultural, projecto pessoal e projecto social”* (p. 114). Neste sentido, motivar o aluno, mais do que estabelecer uma relação entre as suas necessidades e as propriedades do objecto de aprendizagem susceptíveis de as satisfazer, como defendia a Escola Nova, consiste em criar condições onde se expressem as suas verdadeiras necessidades que são *“a de ser, de se descobrir e de se afirmar por aquilo que realiza”* (p. 159). Assim, na intervenção educativa, no pressuposto de que a fonte principal das motivações se situa na acção eficaz e no seu reconhecimento, devem-se *“propor ao aluno actividades ao seu alcance e (...) aumentar progressivamente o nível das dificuldades, sublinhando os sucessos obtidos e fazendo seguir qualquer fracasso da solicitação duma actividade em que o aluno possa ter êxito”* (ibid.).

O acto de aprender não prescinde, nesta abordagem, da importância atribuída à dinâmica das interacções *“que se estabelecem entre os quatro pólos essenciais da situação educativa: o aluno, os seus objectivos, os conteúdos e as finalidades que os determinam”* (p. 119). O aluno aprende e desenvolve o projecto de si através do que faz, dos papéis que assume ou que lhe são atribuídos. As actividades, experiências e situações de aprendizagem com que se depara permitem-lhe ir (re)construindo não apenas o seu nível de ‘performance’ que julga ser capaz de atingir quando empreende uma tarefa mas também satisfazer as suas expectativas, desejos e objectivos. Daí a importância que é conferida à

¹²⁶ Com Not (1991), reconhecemos que a escola desvaloriza o conceito de projecto de si. De uma maneira geral espera-se que o aluno *“seja conformista, ainda que tenha, muitas vezes, a tendência para se opor e contestar o que o professor lhe oferece ou para procurar noutro lado o que a escola não lhe permite atingir; numa palavra, espera-se a convergência e verifica-se a divergência”* (Not, 1991, p. 114).

forma como a escola propõe os objectos e conteúdos que, se não responderem aos desejos e aspirações da criança, podem correr o risco de aparecerem a seus olhos como desinteressantes e, no limite, indesejáveis. É que, como salienta Not (1991), os

objectos e conteúdos que a escola propõe são valorizados ou desvalorizados conforme favorecem a afirmação de si ou a contrariam. Reciprocamente, esses conteúdos e objectos contribuem para a evolução ou transformação do projecto de si, através dos novos meios que proporcionam, dos interesses que suscitam, dos problemas ou dificuldades que levantam, dos sucessos que permitem ou dos fracassos que infligem (p. 119).

Importa, por isso, que as intenções e as finalidades dos projectos educativos, em vez de determinarem as situações de aprendizagem, sejam mediatizadas pelo projecto pessoal do aluno¹²⁷, isto é, que permitam “*estabelecer uma relação entre as necessidades do indivíduo (que são aqui necessidades de se experimentar, de se afirmar, de se construir, de ser reconhecido) e as propriedades do objecto susceptíveis de as satisfazer*” (p. 120).

A construção das aprendizagens curriculares pelo aluno não depende apenas da interacção com os objectos de ensino regulada por processos de (re)equilibração entre assimilação e acomodação. Aprender, sendo uma tarefa de cada um, e concretizando-se, como referimos, na interacção sujeito-objecto, necessita também de contextos, iniciativas, riscos, erros corrigidos... dimensões que, nas numerosas e complexas relações que se estabelecem entre elas, requerem a mediação do professor¹²⁸.

Sobretudo no que se refere à aprendizagem de conteúdos culturais aceites socialmente, a explicação de desenvolvimento “sociogenético” (o indivíduo aprende em interacção com a cultura) de Vygotsky permitiu dar um passo mais na compreensão e na intervenção educativa ao explicar melhor os processos de aprendizagem decorrentes de

¹²⁷ Esta questão das intenções e das finalidades educativas, embora podendo ser socialmente legitimadas como bem comum (Correia, 2001), levanta, como referimos mais acima, considerações de natureza ética. No limite, a intervenção educativa, se inscrita numa abordagem prescrita do exterior, pode, potencialmente, ser repressiva e, por isso, socialmente inaceitável. A nossa perspectiva de intervenção, assentando numa visão epistemológica diversa, assume-se como um processo interactivo, que se desenvolve em espaços acolhedores, onde o aluno é tomado em consideração e reconhecido como responsável, ou seja, onde as situações de aprendizagem são mediadas, como preconiza Not (1988, 1991), pelo projecto pessoal do aluno.

¹²⁸ Com Mauri (2001), partilhamos a ideia de que “*na perspectiva da educação escolar, aquilo que é objecto de aprendizagem por parte do aluno são os conhecimentos de natureza cultural, cujo ensino terá de ser objecto de planificação e ajuda da parte do professor e da professora, e é neste duplo aspecto que se pode falar da actividade mental do aluno como sendo uma actividade social e culturalmente mediada*” (p. 86).

formas culturalmente organizadas de interacção social¹²⁹. Como refere Wood (1988), citado por Lunt (1994),

Quando os adultos ajudam a criança a realizar coisas que são incapazes de conseguir sozinhas, estão a estimular o desenvolvimento do conhecimento e da aptidão. A partir desta perspectiva, que coloca a instrução no cerne do desenvolvimento, o potencial de aprendizagem de uma criança é revelado e, de facto, frequentemente concretizado em interacção com pessoas mais instruídas (p. 234).

É neste sentido que ganha relevância o papel do professor que se concretiza na ajuda aos alunos a percorrerem o caminho da aprendizagem na Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP)¹³⁰. Como a ZDP é variável de criança para criança, cabe ao professor, após uma avaliação diagnóstica correcta de cada aluno, como referimos noutro lugar,

escolher as formas de comunicação, os estilos de ensino, o enquadramento e os materiais de modo a que os objectivos de aprendizagem propostos não estejam já adquiridos (o que desmotivaria os alunos por força da repetição) nem sejam inacessíveis, por serem demasiado altos. Neste último caso, a criança poderia criar alguma frustração em consequência da sua incapacidade de interiorizar dados demasiadamente complexos para o seu nível de compreensão (Leitão, 2005, p. 30).

A importância da ZDP na aprendizagem é reconhecida por vários autores. Por exemplo, Doly (1999) sublinha que a ZDP tem um limite superior para além do qual o aluno não pode resolver o problema nem mesmo ser ajudado a resolvê-lo. Segundo a autora, trata-se de um problema frequente numa aula:

a aula é muitas vezes orientada para além da zona proximal dos alunos com dificuldades que não podem tirar proveito das aprendizagens e para os quais, na ausência de uma pedagogia diferenciada, o desvio em relação aos outros se vai pronunciando, aumentando o fracasso (p. 31).

¹²⁹ A tese de Vygotsky organiza-se em torno de dois conceitos-chave: a noção de Zona de Desenvolvimento Potencial (também traduzida por Zona Proximal de Desenvolvimento) e a noção de interacção social, à qual se deve aditar o papel da linguagem.

¹³⁰ A ZDP “*não é propriedade de nenhum dos participantes na interacção, nem de nenhuma das suas actuações consideradas de forma individual ou isolada, mas (...) gerada na própria interacção, em função tanto das características dos esquemas de conhecimento do participante menos competente, relativo à tarefa ou conteúdo, como dos tipos e grau de ajuda e dos meios e recursos de apoio utilizados pelo participante mais competente*” (Onrubia, 2001, p. 125).

O professor retoma assim a centralidade do processo de ensino-aprendizagem, não na perspectiva tradicional, mas enquanto actor privilegiado nas interacções dentro da sala de aula. É neste contexto que surge como uma oportunidade de ajudar o aluno a aceder ao que não pode descobrir ou inventar por si. Por isso, a sua principal tarefa consiste em criar as condições pedagógicas capazes de, numa perspectiva teleológica¹³¹ e estratégica, ajudarem a dar as respostas às necessidades de aprendizagem que os alunos, por eles próprios, não conseguem suprir: sugerindo actividades e momentos de exploração, propondo a busca de alternativas ou a formulação de novos problemas, questionando e proporcionando desafios que possam ser ultrapassados pelo esforço e reelaboração cognitiva na ZDP, argumentando e contra-argumentando, fornecendo materiais (documentos seleccionados, informações pertinentes...), avaliando...¹³²

Estas tarefas, entre outras, que traduzem na acção didáctica o papel mediador do professor, e que consubstanciam ocasiões de efectiva aprendizagem, receberam um contributo inestimável de Ausubel, Novak e Hanesian (1980), o qual proporciona um complemento importante para orientar a prática docente: o conceito de aprendizagem significativa. Com aqueles autores, aprendemos quais as características que deve reunir a ajuda que os professores devem prestar aos seus alunos na ZDP e também as condições que devem ser tidas em conta para que os alunos realizem as suas aprendizagens de forma significativa. Em primeiro lugar, os autores referem que as aprendizagens realizadas pelo aluno devem incorporar-se na sua estrutura de conhecimento de modo significativo. Isto significa que as novas aquisições se devem relacionar com o que o aluno já sabe, seguindo uma lógica, com sentido, e não arbitrariamente¹³³. Uma das suas afirmações mais lapidares acerca do papel do conhecimento prévio do aluno nos processos educativos, inscrita no frontispício da obra *Psicologia Educacional* (1980), é a afirmação de que o que o aluno já sabe é o factor mais importante a influir na aprendizagem:

¹³¹ Não há intervenção sem finalidades. Como refere Guay (1991) citado em Lenoir *et al.* (2002) “*L’intervention n’est donc pas simplement action, mais proaction (...), action intentionnelle, dirigée, finalisée, légitimée*” (p. 3).

¹³² Esta forma de agir profissional não recorre ou fá-lo com pouca frequência ao que Couturier (2001), referido em Lenoir *et al.* (2002), designou por invariantes praxiológicos entendidos como rotinas da prática profissional: esquemas de acção, gestos e comportamentos enunciados de forma repetitiva...

¹³³ É neste sentido que hoje falamos de uma perspectiva de significação da aprendizagem: significatividade lógica, que se refere à estrutura e contextualização do objecto de aprendizagem; significatividade psicológica, que se refere mais especificamente às relações com os conhecimentos anteriores, o desenvolvimento e as estratégias de aprendizagem utilizadas (Coll, 1988, 1989; Hernández e Ventura, 1998; Coll *et al.*, 2001).

Se eu tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, diria isto: o factor isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos.

Resulta desta afirmação que a construção do conhecimento não ocorre no vazio, a partir do nada, mas, ao contrário, que o aluno constrói pessoalmente um significado com base nos significados que já conseguiu construir previamente.

É precisamente graças a este conhecimento prévio que, segundo Coll (1990), referido em Miras (2001), é possível continuar a aprender:

quando o aluno depara com um novo conteúdo a aprender, fá-lo sempre munido de uma série de conceitos, concepções, representações e conhecimentos adquiridos no decurso de experiências anteriores, que utiliza como instrumentos de leitura e interpretação e que, em boa parte, vão determinar as informações a seleccionar, a forma de as organizar e o tipo de relações que vai estabelecer com elas (pp. 57-58).

Os mapas conceptuais (Novak) configuram, entre outros, exemplos de como os alunos podem aprender de forma integrada, construindo nexos e prosseguindo a aprendizagem.

Contudo, para que a aprendizagem significativa ocorra de facto é necessário que: a) os conteúdos propostos como objecto de aprendizagem sejam potencialmente significativos, isto é, estejam organizados de modo não arbitrário, de maneira a facilitar ao aluno a sua aprendizagem significativa; b) o aluno se disponha a desenvolver um esforço no sentido de apreender o objecto de aprendizagem devendo, para o efeito, estar motivado, manifestar interesse e acreditar que pode fazê-lo.

Estas condições podem ser reunidas ou construídas pelo professor, pelos alunos ou por ambos. O trabalho de projecto (Cortesão *et al.*, 1979; Leite, Malpique e Santos, 1989, 1990; Hernández e Ventura, 1998; Perrenoud, 2001b; Pacheco, Leite e Cortesão, 2003), o incentivo à investigação e ao tratamento da informação para posterior apresentação aos colegas, a aprendizagem pela descoberta autónoma e orientada (Ausubel, Novak e Hanesian, 1980), a aprendizagem cooperativa (Freitas e Freitas, 2002), a

resolução individual e em cooperação de problemas¹³⁴ (Tavares, 1992; Leitão, 2005), os clubes escolares (Patrício, 1990) ou o debate de questões sociais são, entre outras, metodologias e estratégias adequadas a uma aprendizagem significativa que exploram e estimulam a actividade da criança e o seu desenvolvimento. Estas tarefas e abordagens estratégico-metodológicas, consonantes com os princípios da inter-estruturação, desenvolvem nos alunos a utilização de processos metacognitivos (Grangeat, 1999) indutores do desenvolvimento da sua autonomia para aprenderem de forma activa, independente e sustentada no pensamento produtivo (Wertheimer, 1991).

Perspectivada nestes termos, a intervenção educativa é um processo centrado na relação, na interacção discursiva e na prática reflexiva que, não prescindindo do papel mediador do professor, integra dialecticamente e de forma interdependente diferentes dimensões: os saberes prévios dos aprendentes, os saberes prescritos pelo currículo, os aspectos organizacionais e pedagógicos (ordem, qualidade das interacções sociais, recursos disponíveis) e os factores exteriores (clima, contexto social, etc.). Trata-se de um modelo de intervenção educativa que, recusando a tendência tradicional de separar o acto de ensinar do de aprender, põe em evidência a interacção dialética entre os alunos, os saberes e o professor, espaço transaccional constitutivo da relação ensino e aprendizagem.

2.5- A supervisão eco-clínica e socioconstrutivista

Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

Paulo Freire (1997)

O conceito de supervisão, a par das abordagens de educação e de formação, tem vindo a evoluir não só quanto à sua natureza, substância, funções e papéis, mas também no âmbito da sua intervenção. Inicialmente relacionado com a orientação da prática pedagógica na formação inicial de professores e no contexto da sala de aula, o conceito foi adquirindo maior abrangência estendendo-se, hoje, à formação contínua, à escola e a todos quantos nela realizam o seu trabalho (Alarcão, 2001a, 2001c, 2002). Alarcão e Tavares (2003), numa revisão e actualização da obra *“Supervisão da Prática Pedagógica. Uma*

¹³⁴ Esta estratégia pode ser concretizada, por exemplo, através da definição de problemas a partir de perguntas dos alunos e da concepção e planificação cooperativa de estratégias de resolução.

Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem” publicada em 1987 e que na época constituiu uma das referências mais importantes em Portugal sobre a problemática da supervisão na formação de professores, refundam o conceito redefinindo-o como o processo de “*dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo as dos novos agentes*” (p. 154). É nesta reconceptualização holística que, na formação inicial, se perspectiva a supervisão das actividades integradas na componente de iniciação à prática profissional que, de resto, aparece consagrada no actual ordenamento jurídico para a formação de educadores e professores (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro)¹³⁵.

No âmbito do presente trabalho, embora reconhecendo que a supervisão na formação inicial não possa ser confinada apenas às experiências vividas na sala de aula, guardamos de Alarcão e Tavares (2003) a ideia de supervisão, já expressa na versão de 1987, como “*o processo em que um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional*” (p. 18) e a de Vieira (1993) como “*uma actuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação*” (p. 28). Nesta asserção, a supervisão constitui-se como reguladora da construção do conhecimento pessoal e profissional, o qual não resulta de um processo linear de transmissão mas é processado e (re)construído de forma cíclica pelos indivíduos na interacção com o meio e/ou com opiniões divergentes a partir da informação que já detêm. Trata-se de uma concepção de supervisão em que o diálogo entre a teoria e a prática situada potencia a mudança das concepções e das práticas dos diferentes intervenientes no processo formativo. Ressalta também desta definição uma visão humanista ao fazer emergir a dimensão pessoal do formando no processo supervisivo, valorizando-o enquanto pessoa, procurando desenvolver as suas potencialidades humanas antes de o procurar fazer com as suas capacidades técnico-profissionais.

¹³⁵ O Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, estabelece que as actividades de iniciação à prática profissional decorrem nas escolas cooperantes e incluem “*a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática de ensino supervisionada na sala de aula e na escola*” (Artigo, 14.º, alínea a, n.º 4). Estabelece também que do protocolo de colaboração entre os estabelecimentos de ensino superior e as escolas cooperantes devem constar, entre outras indicações, as condições “*para a participação dos estudantes noutras actividades de desenvolvimento curricular e organizacional realizadas fora da sala de aula (...)*” (Artigo 18.º, n.º 3, alínea, f).

Nesta concepção, o supervisor é aquele que “envolve” o formando, ajudando-o na construção do seu próprio desenvolvimento pessoal e social e na construção da sua profissionalidade docente, construindo-se, esta, a partir das experiências proporcionadas pelo supervisor num ambiente emocional interpessoal positivo e autêntico. Estamos na presença do modelo de supervisão clínica de Cogan (1973), referido por Alarcão (1982) e Alarcão e Tavares (1987/2003)¹³⁶, que desloca a eficácia do ensino para a esfera da responsabilidade do formando e das tomadas de decisão por ele assumidas na sequência “*de uma reflexão crítica, consciente e comprometida*” (p. 134) das suas práticas. Nesta concepção de supervisão, a função de supervisor, além de ajudar o futuro professor “*a fazer a observação do seu próprio ensino, a analisar, interpretar e reflectir sobre os dados recolhidos e a procurar as melhores soluções para as dificuldades e problemas que vão surgindo*” (p. 138), visa também potencializar o desenvolvimento pessoal e social. Inscreve-se, assim, na perspectiva desenvolvimentista e construtivista do ser humano. Trata-se de uma perspectiva que salienta a importância da reflexão e o papel do supervisor “facilitador” no processo de formação. O formando surge, neste contexto de formação, não como alguém que aprende um conjunto de saberes profissionais e os veicula num dado contexto¹³⁷, mas como uma pessoa dotada de uma personalidade única, cujas competências e capacidades técnico-profissionais decorrem do desenvolvimento das suas potencialidades humanas.

É precisamente no reconhecimento, sustentado por vários autores (Mckibbin e Joyce, 1981; Sprinthall e Thies-Sprinthall, 1983; Strohmer *et al.*, 1983; Alarcão e Tavares, 1987, referidos por Simões e Bonito, 1993, entre outros), de que há uma relação entre o nível de desenvolvimento cognitivo dos professores e a qualidade da acção educativa e o estágio de desenvolvimento dos professores, que ganha sentido, no âmbito da formação

¹³⁶ Alarcão e Tavares (2003) distinguem nove cenários de fazer supervisão: imitação artesanal, ensino pela descoberta guiada, behaviorista, clínico, psicopedagógico e pessoalista, reflexivo, ecológico e dialógico.

¹³⁷ O entendimento da formação como transmissão é assumido pela perspectiva tecnológica em que a supervisão obedece a uma lógica de acumulação ou substituição/actualização de saberes que se estruturam em torno de “*um discurso teórico e epistemológico profundamente normativo, gestor e funcionalista*” (Correia e Matos, 1996, p. 333). A centração das práticas de formação no supervisor e num conjunto de técnicas capazes de transmitir um conhecimento objectivo produzido, por regra, através da investigação científica, implica a separação entre a teoria e a prática transformando, assim, os futuros professores em meros consumidores e executores de saberes produzidos exteriormente aos seus contextos de trabalho. Nesta concepção de supervisão, a formação traduz-se num processo de treino de saberes e de competências profissionais, dirigido, normalmente, por supervisores especialistas.

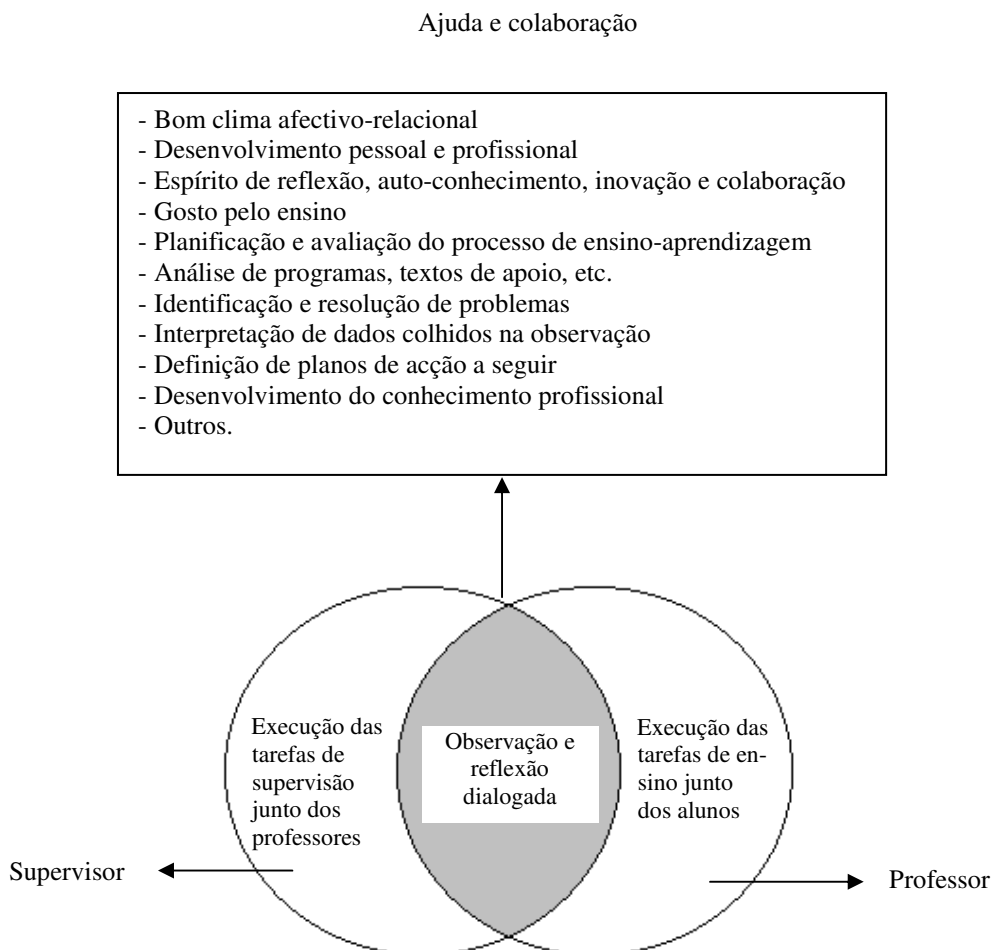
inicial, privilegiar e adoptar modelos de supervisão que promovem o desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores, que assumem uma vertente investigativa e acentuam uma estratégia interactiva/reflexiva e uma atitude de construção de um modo pessoal de intervenção educativa. Situando-se mais nas experiências do que nas carências, estes modelos definem o formando como um agente da sua própria formação e o formador como alguém com mais experiência e com conhecimentos mais claros e reflectidos sobre situações, dificuldades e problemas semelhantes. São modelos que deslocam as práticas de formação para o formando, traduzindo uma nova visão no domínio da formação assente no desenvolvimento de práticas reflexivas e ecológicas.

As correntes teóricas que se revêem dentro desta perspectiva centram-se na interacção e na reflexão sobre a acção educativa com vista à resolução dos problemas concretos e assentam em pressupostos das teorias construtivistas-socioconstrutivistas, experienciais e reflexivas de John Dewey. De entre elas, destacamos os contributos das teorias piagetiana, vygotskiana, bronfenbreniana e schöniana as quais permitem conceber um modelo de supervisão centrado não só no formando mas também na interacção que este mantém com o formador e com o contexto de formação. Formador e formando(s) são, neste modelo, entendidos como seres em desenvolvimento, adultos que continuam a desenvolver-se e a aprender, mas com níveis de experiência diversos. Partindo deste pressuposto, o desenvolvimento seria desencadeado pelos mecanismos funcionais de assimilação e acomodação dos seus esquemas e estruturas mentais que, uma vez confrontados com a resistência de qualquer situação nova ou com opiniões ou estratégias divergentes do supervisor sobre o mesmo problema, entrariam num processo de diferenciação e integração num nível superior (processo de reestruturação amplificante) para as superar. Desta forma, o supervisor, de forma colaborativa e diádica, favoreceria a reelaboração de saberes profissionais já construídos. Incentivando a busca de alternativas, formulando novos problemas, proporcionando desafios que possam ser ultrapassados pelo esforço e reelaboração cognitiva dos formandos, o supervisor assume um novo papel, o de facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento, de suporte e de incitação.

Este papel de ajuda e de colaboração assume formas diversas que podem traduzir-se através da “*demonstração, da reflexão, da apresentação de modelos, de análise de conceitos, de tarefas a executar, etc.*” (Alarcão e Tavares, 1987, p. 46). Estes autores, apesar de considerarem que não é “*fácil nem desejável enunciar de um modo rígido as*

tarefas de supervisão" (p. 62), não deixam, contudo, de indicar algumas que consideram imprescindíveis (Figura 7).

Figura 7- Tarefas a realizar no processo de supervisão (Alarcão e Tavares, 1987/2003)



Naturalmente que estas tarefas, que têm pontos de contacto, não esgotam as funções próprias que competem ao supervisor e ao formando. A observação da Figura 7 permite-nos constatar que, para além das actividades semelhantes do supervisor e do formando, outras há que se distinguem, nomeadamente as que se prendem com a execução das tarefas de ensino junto dos alunos, que é uma função mais específica do formando, ou as que se relacionam com a ajuda a ensinar e a tornar-se um bom profissional, que é uma função mais específica do supervisor. Contudo, umas e outras só ganham sentido numa relação adulta de ajuda e dialogante assente “*na confiança, no respeito, no empenhamento e entusiasmo, na amizade cordial e empática de colegas que, não obstante a diferença de funções, procuram atingir os mesmos objectivos*” (p. 66).

Conceber uma relação formativa/supervisiva desta natureza é entender a aprendizagem profissional como a aquisição e construção do conhecimento “*onde as interpretações pessoais dos eventos educativos se transformam em saber educacional através do diálogo e da reflexão sistemática e colaborativa sobre esses eventos*” (Vieira, 1992, p. 23). Neste contexto, o processo de formação assenta prioritariamente na reflexão sobre a actuação do formando e na identificação das teorias e/ou crenças que lhe estão implícitas e não na adopção dos quadros teóricos da educação ou dos resultados da investigação que constituem “*apenas referenciais ainda que importantes, na análise/reflexão do acto educativo ou modelos a aplicar a qualquer contexto educativo*” (Oliveira, 1992, p. 15). A supervisão constitui-se, nesta acepção, como contexto e estratégia reflexiva de formação de professores, isto é, como um processo de meta-análise das práticas (Sá-Chaves, 1999) que teria subjacente o que Schön (1983, 1987) designa de reflexão-na-acção, reflexão-sobre-a-acção e reflexão-sobre-a-reflexão-na-acção.

Estes conceitos-chave trouxeram contribuições importantes para a valorização do modelo reflexivo na formação de professores dando um contributo decisivo no que concerne à construção de uma *nova profissionalidade* docente capaz de gerar saber pedagógico em permanente reconstrução dialética. A prática reflexiva é então encarada como a “*vinda à superfície das teorias práticas do formando, para análise crítica e discussão*” (Zeichner, 1993, p. 21) através de ciclos sistemáticos de planificação¹³⁸, observação¹³⁹ e avaliação/análise crítica¹⁴⁰. Expondo, examinando e discutindo as suas teorias práticas para si próprio, para os seus colegas e para o supervisor, o formando apercebe-se mais facilmente não só das suas falhas, mas também do seu potencial, e tem mais hipóteses de aprender com os outros. Nesta abordagem reflexiva de formação/desenvolvimento profissional, caracterizada por um conjunto de pressupostos e

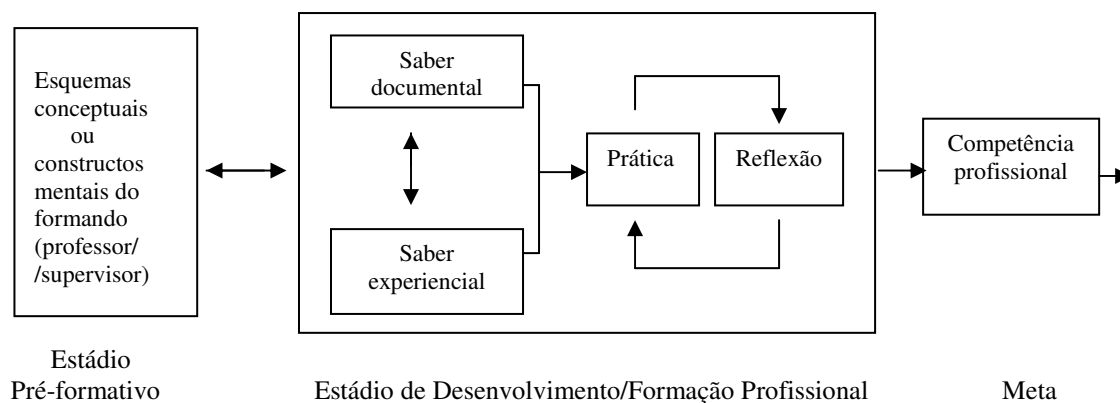
¹³⁸ Este ciclo de planificação, que ocorre antes da intervenção do professor, “*constitui uma oportunidade de troca e interacção entre o professor e o supervisor, de modo a que este conheça os objectivos do plano de trabalho elaborado pelo professor*” (Marcelo, 1999, p. 165). No contexto da formação inicial, consideramos que o próprio supervisor deve participar, juntamente com os restantes elementos do grupo de estágio, na concepção e organização da aula, co-responsabilizando-se pelo (in)sucesso da intervenção.

¹³⁹ A fase de observação ocorre durante a intervenção. Não é “*casual ou informal, mas (...) tem objectivos específicos, já que o supervisor tem critérios de observação, assim como instrumentos sob a forma de registos selectivos, registo observacional, listas de verificação, etc.*” (Marcelo, 1999, p. 165).

¹⁴⁰ A última fase do ciclo de supervisão clínica, que ocorre depois da intervenção, “*é a sessão de análise, na qual o supervisor fornece ao professor os dados observáveis da sua acção, se analisa cooperativamente e se procura um acordo com o professor relativamente ao que aconteceu na classe. O supervisor pede ao professor uma descrição das actividades realizadas e uma análise dos resultados obtidos em função dos objectivos pretendidos*” (Marcelo, 1999, pp. 165-166).

de princípios¹⁴¹, a reflexão emerge como um instrumento-chave de teorização (reconstrução de teorias alternativas pessoais) a partir da experiência e da reestruturação amplificante de saberes anteriores. O modelo reflexivo de desenvolvimento/formação esquematizado na Figura 8 ilustra esta abordagem.

Figura 8- Modelo reflexivo de desenvolvimento/formação profissional (Wallace, 1991)

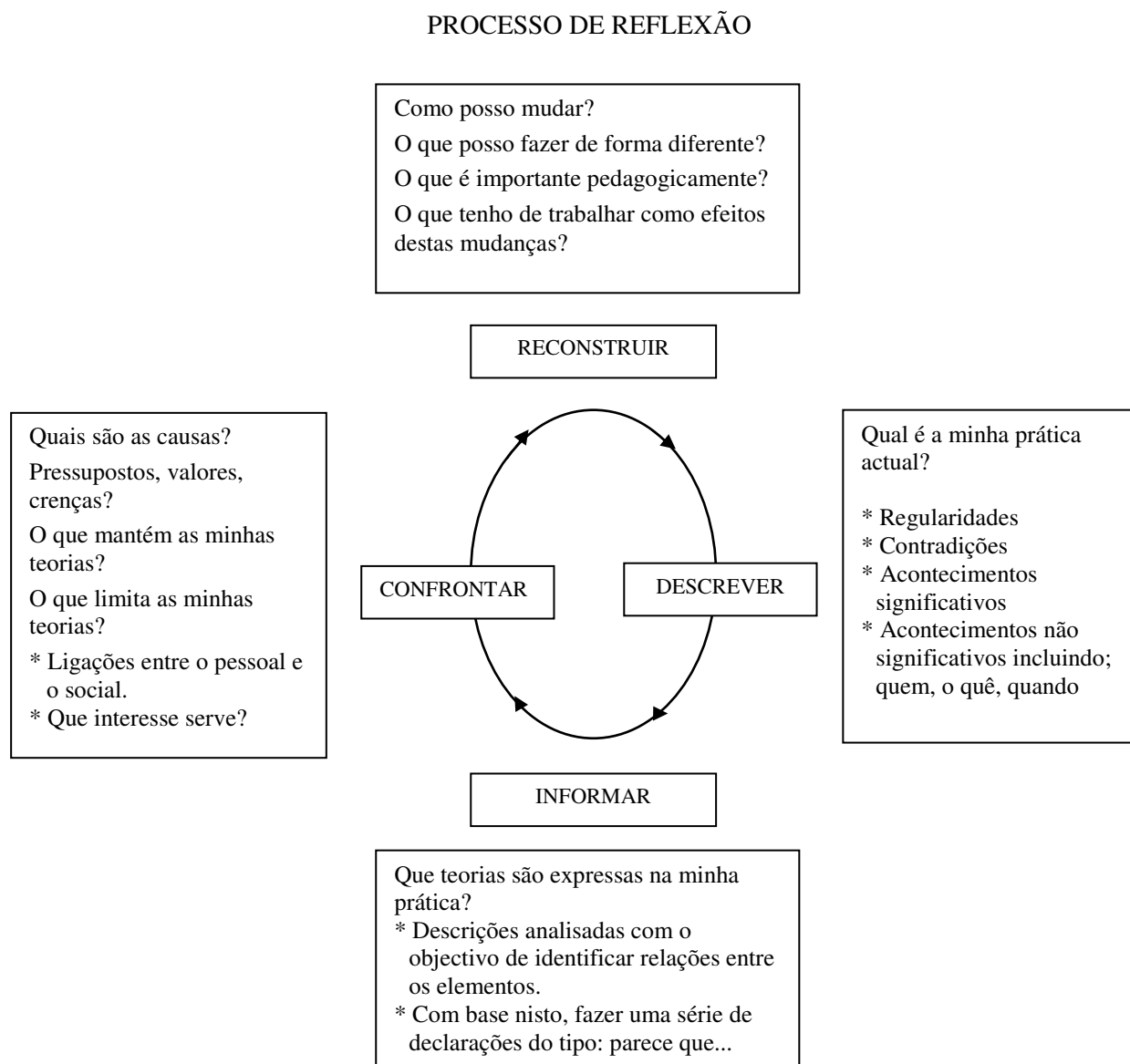


Trata-se de um modelo em que das “teorias subjectivas (“esquemas conceptuais” ou “constructos mentais”) do formando (...) que incluem as suas crenças, opiniões, atitudes e valores, ou seja, o seu sistema apreciativo modelizador das suas práticas educativas” (Vieira, 1993, p. 26) interagindo com o “saber (documental/teórico e experiencial) e o ciclo “prática «----» reflexão” resulta a reconstrução das suas teorias subjacentes e o desenvolvimento da sua competência profissional, meta final do processo de formação” (p. 26).

Para que a reconstrução de que fala Vieira (1993) possa ser efectiva, Smyth (1989) sugere que a prática reflexiva deve incluir quatro fases: descrição, informação, confrontação e reconstrução (Figura 9).

¹⁴¹ “1- O princípio do enfoque no sujeito; 2- O princípio do enfoque nos processos da formação; 3- O princípio da problematização do saber; 4- O princípio da integração teoria-prática; 5- O princípio da introspecção metacognitiva” (Vieira, 1993, p. 25).

Figura 9- Quatro fases do processo de reflexão (Smyth, 1989)¹⁴²



As tarefas a desenvolver em cada fase, tal como mostra a Figura 9, pressupõem uma consideração activa sobre aquilo que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz.

Implementar as práticas de supervisão pedagógica segundo este modelo, que potencia o "*conhecimento que o indivíduo tem sobre os seus próprios processos e produtos cognitivos ou aspectos relacionados com estes*" (Flavell, 1970, citado por Valente *et al.*, s.d., p. 47) e o desenvolvimento da auto-consciência e da capacidade de auto e hetero-

¹⁴² Esquema retirado de Marcelo, 1999, p. 46.

avaliação, implica, na relação supervisor-formandos, a adopção de estratégias que estimulem o desenvolvimento do pensamento metacognitivo. Ganha então sentido adaptar, para a relação supervisor-formandos, algumas das estratégias que Paris, Wixson e Palinesar, 1986; Brown, Campione e Day, 1981, citados por Valente *et al.*, s.d., p. 50, elegeram no sentido de proporcionarem o desenvolvimento do pensamento metacognitivo no contexto do ensino e da aprendizagem:

- A- (...) estimulação dos formandos a verbalizarem as suas dificuldades e os processos cognitivos utilizados nas tarefas, a avaliarem os percursos realizados, a explicitarem a razão das suas dificuldades ou sucessos. Isto permitirá ao formando conhecer o seu acto de aprender;
- B- (...) explicitação, por parte do formador, dos seus próprios processos mentais na apresentação dos "conteúdos", permitindo ao formando conhecer o acto mental do outro e confrontá-lo consigo mesmo com possibilidades de verificar a adequação dos seus procedimentos cognitivos em relação às exigências da tarefa;
- C- (...) explicação, aos formandos, do processo cognitivo subjacente aos conteúdos, desenvolvimento de procedimentos mais dirigidos à compreensão do que à correcção, análise e avaliação mais do processo do que dos seus produtos, no sentido de que os formandos sejam eles próprios a detectarem os erros.

São estratégias reflexivas cuja finalidade última é a construção e desenvolvimento de novos saberes que, na interacção supervisor-formandos, se desenvolvem através de um processo de negociação, associado à ideia de partilha e ajuste de intenções (dada a assimetria de saberes e de papéis). Trata-se de um processo em que *"partindo da existência de saberes desiguais e da intenção de construção colaborativa de saberes, o supervisor e o professor desencadeiam processos de transmissão - negociação - aquisição conducentes à construção de novos saberes"* (Vieira, 1993, p. 50).

Este modelo colaborativo, que pressupõe princípios orientadores de uma metodologia de supervisão *"centrada em actividades de reflexão/experimentação orientadas para a reconstrução dos saberes e práticas pedagógicas do professor em formação"* (p. 51), consagra a autonomização do professor no processo de desenvolvimento profissional, isto é, *"sob a orientação do formador, os formandos vão caminhando na direcção de uma autonomização progressiva e de uma responsabilização*

pela sua acção" (Moreira e Alarcão, 1997, p. 121). Cumprindo uma variedade de objectivos, as actividades de supervisão deverão devolver aos futuros professores um conhecimento o mais exacto possível da sua acção educativa assegurando-lhes, desta forma, o desenvolvimento de competências metacognitivas que lhes permitam *"conhecer, analisar e questionar a sua própria prática docente, assim como os substratos éticos e de valor a ela subjacentes"* (Marcelo, 1999, p. 153). De facto, admitir a abordagem reflexiva de formação de professores implica aceitar que o professor, na interacção colaborativa com o supervisor e a partir da reflexão na e sobre a sua própria prática, encontre, explore e expanda as suas melhores formas de ensinar.

Esta capacidade de produzir e de apreciar a própria capacidade de agir, isto é, o auto-conhecimento que emerge, sobretudo, de processos auto-avaliativos, liberta o professor de muitos condicionalismos externos, conduzindo-o à sua autonomia. E uma das competências fundamentais do professor autónomo consiste na capacidade e exercício da investigação na sala de aula. Como refere Vieira (1993),

caracterizado como facilitador da aprendizagem e agente de mudança, o professor deve ser também investigador, desenvolvendo e mantendo uma postura reflexiva/investigativa face à prática pedagógica, fundamental a qualquer pedagogia verdadeiramente focalizada no aluno (p. 51).

Também no contexto da supervisão, a investigação, servindo propósitos formativos a partir da identificação, compreensão e resolução de problemas pedagógicos reais, vai conduzindo ao desenvolvimento progressivo e sustentado da competência e autonomia profissionais.

Fomentado pela *"natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho superviso, assente num acompanhamento e discussão permanente do processo e seus resultados"* (Alarcão e Roldão, 2008, p. 54), o desenvolvimento da autonomia profissional, finalidade última da supervisão, vai concretizando-se à medida que as actividades de supervisão evoluem, de um enquadramento mais forte para um outro mais difuso, mais aberto e contextualizado, onde o papel do supervisor tutor tradicional dá gradualmente lugar à figura do supervisor assistente ou consultor num modelo de auto-supervisão reconceptualizado como um trabalho colaborativo de reflexão crítica entre pares sobre as suas práticas, visando a análise dos seus desempenhos, dos desempenhos

dos seus alunos e, em última instância, do desempenho da escola. Mais consonante, a nosso ver, com o contexto da formação contínua e o desenvolvimento organizacional das escolas, a auto-supervisão adquire pertinência na formação inicial quando os estagiários começam progressivamente a desenvolver dinâmicas internas de reflexão sobre as suas práticas, de discussão crítica e de escuta reflexiva.

Este processo desenvolvimental, que ocorre no processo de supervisão enquanto *“actividade psico-social, de construção intra e interpessoal, fortemente enraizada no conhecimento do eu, do outro e dos contextos em que os actores interagem, nomeadamente nos contextos formativos”* (Alarcão, 2004, p. 65), não ignora, à luz da perspectiva da ecologia bronfenbreniana, a influência que os contextos (formais e/ou informais) exercem na activação do potencial de desenvolvimento pessoal e profissional (Portugal, 1992, 1994; Alarcão e Sá-Chaves, 1994; Oliveira-Formosinho, 2002a, 2002b; Alarcão, 2004; Alarcão e Rua, 2005). Como refere Alarcão (2004), a actividade de supervisão, ocorrendo na interdependência sistémica de vários contextos (sala de aula, escola cooperante, instituição de formação), embora se situe ao nível da acção imediata sobre os futuros professores *“tem um valor que o transcende para atingir a formação dos alunos, a vida na escola, a educação”* (p. 65).

As transformações de natureza pessoal e profissional que ocorrem nos contextos e ciclos de supervisão não são então influenciadas exclusivamente pelas interacções mútuas que ocorrem no tradicional triângulo formado pelo estagiário, orientador cooperante e supervisor da instituição de formação. Há impactes no desenvolvimento e na aprendizagem que decorrem também da inter-relação regular dos estagiários com outros contextos (imediatos ou mais alargados) em que, directa ou indirectamente, interagem por um período de tempo significativo. De maneira que, com inspiração em Bronfenbrenner (1979) e em Bronfenbrenner e Morris (1998)¹⁴³,

¹⁴³ A perspectiva inicial de Bronfenbrenner (1979) expressa em *“The Ecology of Human Development”*, face às influências a que foi sujeita, foi evoluindo em relação ao modelo inicial. De uma maior ênfase atribuída ao ambiente no desenrolar do desenvolvimento, evoluiu para um enfoque processual em que a pessoa, o contexto e o tempo, em interacção, são elementos estruturantes do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner e Morris, 1998). Como sublinha Rua (2009), este modelo bioecológico *“pressupõe que cada pessoa se desenvolve na interacção com o meio (contexto) onde actua (microsistema) e que, por sua vez, é influenciado por um sistema de relações e inter-relações (exosistema, mesosistema e macrosistema), sendo ainda o processo e o tempo elementos essenciais a esse desenvolvimento”* (p. 117), ou seja *“as diferentes formas de interacção entre pessoas não são tratadas como uma função do ambiente, mas como uma função*

perspectivar a supervisão numa conceptualização ecológica pressupõe, no entendimento de que o desenvolvimento do ser humano tem a ver com os seus diferentes contextos vivenciais, reconhecer a importância 1) dos contextos profissionalizantes significativos do estagiário (instituição de formação, escola cooperante e, no interior desta, a sala de aula onde desenvolve as tarefas de estágio), 2) das interações que se estabelecem entre eles e 3) da influência doutros contextos culturais e sociais mais vastos nesses contextos profissionalizantes mais próximos (Oliveira-Formosinho, 2002a). Por exemplo, no âmbito da instituição formadora, o plano curricular do curso de formação (natureza e percepção da pertinência de certas unidades curriculares) e respectivo modelo organizacional (organização e relação entre as componentes de formação científica, pedagógica e profissional) ou a natureza dos saberes do corpo docente são, entre outros, factores latentes que, ao repercutirem-se nas actividades, papéis e relações interpessoais no estágio, não deixam de influenciar, positiva ou negativamente, as condições do desenvolvimento dos diferentes actores nele envolvidos.

Dada a importância atribuída às actividades e à assunção de renovados papéis vividos no interior de cada contexto de prática (micro-sistemas) em que intervêm, a supervisão deve procurar estabelecer e tornar significativas as pontes do sistema de micro-sistemas a que pertencem os estagiários. Como referem Alarcão e Sá-Chaves (1994), na supervisão de professores é

imprescindível compreender as relações que se estabelecem nos micro-sistemas, sobretudo no micro-sistema designado como local de trabalho, e as relações com as variáveis nele introduzidas por influências ou alterações que têm lugar nos outros sistemas (p. 211).

É o caso, por exemplo, do modelo, da concepção ou das políticas de formação, ou das relações interinstitucionais que, sendo contextos ecológicos mais afastados e aparentemente pouco relevantes para o processo de desenvolvimento do estagiário, exercem uma influência indirecta muito grande sobre os outros contextos que lhe estão próximos e com os quais interagem.

do processo, que é definido em termos da relação entre o ambiente e as características da pessoa em desenvolvimento e ainda em interacção com o tempo” (p. 132).

Trata-se de uma abordagem de supervisão que concebe e aborda a formação inicial numa perspectiva de desenvolvimento profissional a partir de olhares epistemológicos alternativos, centrados mais na inter e transdisciplinaridade, na observação e problematização crítica, na inter contextualidade, na relação formador-formando e no formando do que no formador-transmissor de saberes.

O modelo eco-clínico e socioconstrutivista de supervisão que desenvolvemos neste estudo procura ilustrar precisamente esta orientação supervisiva ao não considerar no âmbito da sua acção apenas o estagiário, a relação entre este e os alunos, entre o supervisor e o(s) estagiário(s), entre o supervisor, orientador cooperante e o(s) estagiário(s), entre supervisores e a comunidade educativa mais vasta, entre outros, mas potenciando a sua interacção activa, progressiva e mútua¹⁴⁴. Inspirando-se no paradigma emergente, numa visão eco-construtivo-desenvolvimental e nos pressupostos das teorias construtivistas/socioconstrutivistas, consubstancia uma nova forma de entender e de estar na formação de futuros professores. A escrita reflexiva e o *feedback* co-construtivo aparecem neste modelo como contextos e estratégias de reflexão sobre a acção com grandes potencialidades para melhorar o processo de auto e hetero-regulação do desenvolvimento pessoal e profissional, assunto que abordaremos na secção seguinte.

2.6- A escrita reflexiva e o *feedback* co-construtivo

A minha vida faz-se ao contá-la e a minha memória fixa-se com a escrita; o que não ponho em palavras no papel, o tempo apaga-o.

Isabel Allende (1994))

2.6.1- A escrita de narrativas autobiográficas de prática: conceito e potencialidades

Vimos nas secções anteriores que, na transição paradigmática em curso (Morin, 2000; Santos, 2000), a construção do saber profissional docente na formação inicial pode ser perspectivada como um processo não linear de crescimento que se manifesta em diferentes graus de independência e de controlo sobre o próprio processo de aprendizagem

¹⁴⁴ Esta conceptualização holística de supervisão, que designamos eco-clínica e socioconstrutivista por compreender a articulação de uma visão ecológica de construção e desenvolvimento humano de inspiração bronfenbreniana, uma visão clínica e uma visão socioconstrutivista, aproxima-se da abordagem de supervisão clínico-reflexiva de matriz ecológica baseada na acção, na interacção e na reflexão (Alarcão e Rua, 2005) com a qual compartilha os elementos-chave: observação, acção e reflexão, questionamento crítico, interacção e comunicação com os vários actores e sistematização e reconceptualização de saberes.

profissional a partir de experiências anteriores, percursos formativos e (inter)acções diversificadas.

Neste processo de desenvolvimento autonomizante, a análise, o auto-questionamento e a avaliação crítica do agir profissional no contexto de estágio aparecem como dispositivos centrais constitutivos da trajetória de desenvolvimento ao ajudarem a transformar a experiência vivida em objecto de interrogação e de elucidação (Josso, 2002). Traduzindo movimentos de ruptura com a experiência imediata, isto é, movimentos de descentração-recentração nas relações entre os diferentes domínios da actividade profissional do formando, estes dispositivos, responsáveis pela (re)elaboração conceptual e de práticas, operacionalizam-se, sobretudo, através de uma dupla mediação: discussão oral com os pares, com os orientadores cooperantes e supervisores e/ou com a escrita reflexiva¹⁴⁵. É esta última mediação que, nesta subsecção, será objecto de discussão.

A escrita de narrativas autobiográficas como projecto de auto-conhecimento

A passagem a escrito, explicitando para si mesmo as acções desenvolvidas em contextos reais de prática (o que fez, como e as razões pelas quais as fez e as suas consequências), coloca o formando diante de si mesmo, isto é, o acto mesmo de escrever sobre a prática estimula os futuros professores a pensarem-se, a questionarem-se, a reformularem-se... induzindo, por via deste trabalho reflexivo interior, uma tomada de consciência fonte de progresso no seu conhecimento e desempenho profissional¹⁴⁶. O processo de escrita, por si só já válido pelo que contém de catártico (Amaral, Moreira e Ribeiro, 1996), leva à selecção de acções ou sequências de acções relacionadas com a própria experiência, que podem constituir momentos significativos do processo de desenvolvimento profissional pelo qual o professor em formação está a passar. Ao evocar “recordações - referências” organizadas com sentido e coerência, a construção da narrativa

¹⁴⁵ Escrita reflexiva é uma designação que exprime e abarca conceitos cujos procedimentos e modos de organização, apesar de apresentarem em comum uma reflexividade operante (Josso, 2002), divergem de acordo com os estilos pessoais e os fins visados: *portfolios* reflexivos, diários, cartas, jornais, memórias, narrativas de formação, narrativas autobiográficas... É deste último tipo de escrita reflexiva que nos ocupamos neste trabalho por reflectir itinerários profissionais construídos no percurso de formação inicial de professores.

¹⁴⁶ A perspectiva de desenvolvimento que adoptamos é orientada pelas teses existencialistas com as quais “só fica claro que houve desenvolvimento quando o próprio indivíduo o compreende ou dele dá conta na sua experiência (...). Ou seja, o desenvolvimento está associado à acção e à experiência ou, melhor ainda, está integrado na acção, na emoção, na experiência e na experiência da experiência” (Ferreira-Alves, 2000, p. 93).

autobiográfica oferece-se “*como uma experiência potencialmente formadora, essencialmente porque o aprendente questiona as suas identidades a partir de vários níveis de actividade e de registo*” (Josso, 2002, p. 29) influenciando, assim, no desenvolvimento e compreensão da prática (Ferreira-Alves, 2000)¹⁴⁷.

Concebida como projecto de auto-conhecimento, a escrita narrativa autobiográfica permite ao futuro professor compreender sob diferentes formas o seu próprio processo de construção de saberes e de competências profissionais que estão implicados nas suas experiências, porque, como nos explica Josso (2002), é a partir da interrogação do saber-fazer e dos referenciais que o sustentam que os sujeitos, aprendendo consigo próprios a aprender, identificam as suas competências e os pressupostos em que assentam.

É neste sentido que a escrita de narrativas autobiográficas enquanto meio de análise e reflexão sobre a prática, de auto-conhecimento e de auto-reflexão tem vindo a obter o reconhecimento do seu estatuto nas abordagens reflexivas de formação e parece ter adquirido mesmo uma legitimidade na formação de professores, quer enquanto estratégia e contexto de desenvolvimento pessoal e profissional (como processo de reflexão pedagógica e de formação), quer como método de investigação em educação¹⁴⁸ (Ferrarotti, 1988; Nóvoa e Finger, 1988; Josso, 1988, 2002; Denzin, 1989; Nóvoa, 1992, 1995; Oliveira, 1994; Sá-Chaves, 2000, 2005a).

Este interesse crescente pela abordagem autobiográfica parece decorrer, por um lado, da necessidade de renovação metodológica em consequência da crise generalizada gerada pelo carácter demasiadamente técnico das metodologias positivistas, fundadas no axioma da objectividade (Ferrarotti, 1988) e, por outro, da possibilidade oferecida por esta abordagem em “*conjugar diversos olhares disciplinares, [...] construir uma compreensão multifacetada e [...] produzir um conhecimento que se situa na encruzilhada de vários saberes*” (Nóvoa, 1995, p. 20).

¹⁴⁷ Para este autor, a narrativa, constituindo “*um importante instrumento de desenvolvimento pessoal e de “desocultamento” da pessoa do professor*” (Ferreira-Alves, 2000, pp. 145-146), é suportada por novos enfoques epistemológicos alicerçados “*numa “malha” formada à volta de quatro conceitos: existência, significação, narrativa e cultura*” (p. 146). Malha que, segundo o mesmo autor, é caracterizada através de 4 pilares epistemológicos centrais: 1) existência como conhecimento; 2) conhecimento como hermenêutica; 3) hermenêutica como discurso narrativo; e 4) discurso narrativo como cultura.

¹⁴⁸ É nesta dupla vertente que o conceito de narrativa autobiográfica é aqui objecto de discussão.

Como processo de reflexão pedagógica de formação e de desenvolvimento, a escrita de narrativas autobiográficas permite ao formando, à medida que narra determinada situação de ensino-aprendizagem por si experienciada, compreender múltiplas relações, problematizar/interrogar a própria prática e os seus sistemas interpretativos, criar novas estratégias..., isto é, ao recriá-la através da escrita, construir novos sentidos e perspectivas que aprofunda, esclarece e reorienta a própria experiência.

Assim conceptualizada, a escrita de narrativas autobiográficas não é uma simples descrição da acção, mas um trabalho pessoal de análise e reflexão crítica da experiência profissional vivida onde o futuro professor desenvolve a capacidade de identificar problemas, de os enquadrar num determinado quadro teórico-epistemológico e, numa perspectiva praxiológica, de propor pistas de reflexão e acção renovadas. Este trabalho de análise, que se organiza a partir de um sentido ou de um questionamento global, visa responder a três objectivos gerais:

- 1- situer, décrire, caractériser la pratique professionnelle en question (éventuellement par contraste avec d'autres pratiques professionnelles;
- 2- questionner cette pratique;
- 3- esquisser des perspectives d'interprétation dans une perspective praxéologique (Vergnoux, 2001, pp. 36-37).

Para atingir estes objectivos não se deve pactuar com a tendência de se permanecer muito colado a um registo onde a descrição da acção se sobrepõe à sua análise. Deve-se sim ajudar os formandos a ultrapassarem os níveis mais básicos de reflexividade incentivando-os a reflectirem sobre os factos descritos e, a um nível ainda mais elaborado, sobre si próprios, questionando os seus próprios papéis, funções, desempenhos e concepções (Sá-Chaves, 2000). Embora concordemos com Ferreira-Alves (2000) quando refere que, no desenvolvimento do processo narrativo, o momento da “*descrição, constatação e construção alargada dos produtos que derivam das várias modalidades da experiência*” (p. 170) é importante, pensamos, contudo, ao contrário do autor¹⁴⁹, que a

¹⁴⁹ Tendo como objectivo o desenvolvimento narrativo do professor, Ferreira-Alves (2000) concebeu um programa estruturado em quinze sessões, planeadas através de uma sequência de passos proposta pela psicoterapia cognitiva narrativa: recordação, objectivação, subjectivação emocional e cognitiva, metaforização e projecção. Embora considere que “*todos os momentos do processo de desenvolvimento narrativo sejam interpretativos por natureza*” (p. 170), a finalidade didáctica do programa visa num primeiro momento a descrição e, num segundo, a construção de significação das experiências narradas.

construção da significação deve ter lugar a partir do começo da experiência no terreno, isto é, que a passagem da descrição à construção de significado, com o qual o indivíduo se pode observar e pensar, deve ocorrer desde que inicia a intervenção educativa. Estamos deste modo mais identificados com a ideia defendida por Stancombe e White (1999), para quem a narrativa não é somente o relato descritivo que um sujeito faz da experiência, dos sentimentos, das acções e das relações que estabelece, mas inclui também os significados associados a esse relato. Deve também evitar-se o sentimento de culpabilização que perpassa em muitas narrativas (Nadot, 2001), o qual deve ser substituído pela progressiva problematização das acções consideradas menos adequadas com a finalidade de as compreender e modificar¹⁵⁰.

A escrita de narrativas autobiográficas revela não apenas a prática do seu autor¹⁵¹ mas também o processo que a desenvolve constituindo, deste ponto de vista, um instrumento de desenvolvimento da própria prática e da capacidade de a pensar, isto é, de lhe dar uma significação (Ferreira-Alves, 2000). Neste sentido, a escrita de narrativas autobiográficas, ao perspectivar a actividade reflexiva e de análise em torno da experiência de acção, torna-se numa ocasião privilegiada de formalização dos saberes que servem de referência à prática (Dominicé, 2002). O saber tácito, adoptando agora a forma teórica, ajuda o futuro professor a melhor compreender a sua prática a fim de a melhorar, clarificando ou construindo e desenvolvendo, assim, as suas principais competências pessoais e profissionais. Contudo, este objectivo de desenvolvimento só é possível se o processo de escrita for credível, isto é, autêntico¹⁵², mas também distanciado da experiência profissional imediata. Este processo de distanciação, que pode ser favorecido pela escrita reflexiva, compreende, segundo Themines (2001), três conjuntos de relações que o formando mantém “*vis-à-vis de lui-même, vis-à-vis des situations dans lesquelles son expérience prend consistance, enfin vis-à-vis du temps nécessaire pour qu’elle*

¹⁵⁰ Este processo de passagem da descrição à actividade interpretativa, à problematização e à construção de significado pode ser favorecida através do *feedback* co-constutivo como veremos na secção seguinte.

¹⁵¹ Segundo Ferreira-Alves (2000), o autor “*é alguém comprometido e envolvido com as circunstâncias familiares, sociais, culturais e históricas do seu tempo. Não é, pois, alguém que olha de forma independente as circunstâncias mais ou menos ocasionais que fizeram a trama da sua história. Pelo contrário, é alguém que as olha como contextos decisivos que fizeram emergir em si, que desencadearam em si a sua capacidade de pensamento, de emoção e de acção*” (p. 82).

¹⁵² A autenticidade da narrativa é uma dificuldade reconhecida. Ela apela “*à capacidade de manusear uma língua para explorar o seu potencial evocador de tal forma que a “poética” que dela emana esteja o mais perto possível dos mundos evocados, do olhar sobre si próprio em situação, e da sua formação*” (Josso, 2002, p. 133).

s'élabore" (p. 130). É este movimento dinâmico de distanciamento face à experiência que permite ao futuro professor um maior rigor e objectividade na formalização da descrição de situações e de processos, na recolha de dados objectivos e subjectivos (sentimentos) e na sua interpretação e, deste modo, aceder "*à la possibilité de transformation de lui-même et à la possibilité d'une action sur le cours des choses*" (*ibid.*).

Concede-se assim ao texto narrativo autobiográfico um novo e duplo estatuto: "*o de elemento elucidador/elucidativo e o de juiz (...) da sua própria experiência enquanto elemento dela integrante e integrador*" (Ramos e Gonçalves, 1996, p. 129).

Ao permitir pensar de forma distanciada "*à ce qui a été fait, de découvrir sa propre manière d'agir, et par la prise de conscience que cela provoque de l'améliorer*" (Nadot, 2001, p. 49), a escrita autobiográfica põe em evidência uma concepção de desenvolvimento profissional que, apoiando-se num trabalho incontornável de reflexão sobre a acção e para a acção, potencia a apropriação e o desenvolvimento de competências profissionais. É nesta perspectiva que, ao identificar problemas emergentes na prática, a escrita reflexiva não pode deixar de equacionar os procedimentos da sua resolução à luz da epistemologia da prática (Schön, 1983, 1987).

Julgamos por isso adequado transportar para a escrita autobiográfica o processo reflexivo de Smyth (1989)¹⁵³ referido na subsecção anterior. Embora as quatro fases de reflexão se alimentem mutuamente em torno da experiência pessoal vivida, é a última fase (reflexão crítica e emancipatória) que permite ao professor aceder a patamares crescentes de controlo sobre si mesmo de modo a que se sinta e torne capaz de decidir o que é melhor para a sua prática (teorização), convertendo-se ele próprio em autor de teorias (privadas)¹⁵⁴

¹⁵³ O processo reflexivo de Smyth (1989) é um exemplo dos muitos que aparecem na literatura. Outros autores apresentam outras definições de reflexão e outras tantas formas de as operacionalizar. Por exemplo, Korthagen e Wubbels (1995), referidos em Ferreira-Alves (2000), operacionalizam o conceito de reflexão "*propondo as seguintes fases do processo de reflexão: 1) Acção: confrontação com uma situação concreta que exige acção; 2) Olhar para trás sobre a situação (Análise); 3) Consciência dos aspectos essenciais; 4) Criação de situações alternativas ou métodos de acção; 5) Testagem*" (p. 126). Para Holly (1991), referida em Oliveira (1994), a escrita narrativa é uma "*reconstrução da experiência, em que o autor trava um diálogo entre as várias dimensões da experiência: O que aconteceu? Quais são os factos? Qual o meu papel? O que fiz? Como me sinto relativamente ao que fiz? Qual o contexto?*" (p. 320).

¹⁵⁴ As teorias implícitas ou subjectivas têm vindo a adquirir importância na investigação sobre o pensamento do professor permitindo compreender melhor os processos de mudança a partir de factores pessoais e psicológicos. Tal importância decorre de alguns pressupostos: que o professor é "um sujeito epistemológico", capaz de gerar e contrastar teorias sobre a sua própria prática, que essas teorias são uma agregação de aspectos cognitivos (conhecimento, pensamentos, metas, planos, expectativas, crenças) que determinam e dirigem os processos e acções da tomada de decisões, que existe algum paralelismo entre as teorias

que gradualmente se vão aproximando das teorias públicas/científicas (Griffiths e Tann, 1992)¹⁵⁵. A escrita narrativa vai, assim, ajudar o futuro professor a melhor “*clarificar os pressupostos em que assenta a sua acção, a compreender os seus comportamentos e a promover a articulação entre as suas teorias (explícitas e implícitas) e a sua acção*” (Holly, 1991, referido em Oliveira, 1994, p. 319).

Esta aproximação, que configura etapas do desenvolvimento profissional de natureza reflexiva, processa-se num contínuo que articula duas características fundamentais e indissociáveis da escrita narrativa: a retrospectiva, que ordena o passado, e a prospectiva (Josso, 2002), que, enquanto “*marca de uma liberdade que se concebe, ela própria, como a procura do sentido*” (Ramos e Gonçalves, 1996, p. 129), influencia “*no sentido de resolução, de decisão, para enfrentar o acontecimento em função de impulsos do passado recente*” (*ibid.*). Deste modo, o passado, o presente e o futuro convivem dialeticamente no processo auto-narrativo responsável pela reconstituição de significados das experiências vividas, ideia também corroborada por Souza (2004):

A construção da escrita do texto narrativo surge da dialética paradoxal entre o vivido – passado –, as projecções do futuro, mas potencializa-se nos questionamentos do presente em função da “aprendizagem experiencial”, através da junção do saber-fazer e dos conhecimentos como possibilidade de transformação e auto-transformação do próprio sujeito (p. 392).

É neste sentido que a escrita autobiográfica, comportando actividades prospectivas, retrospectivas e interactivas “*voltadas para o desenvolvimento da capacidade reflexiva e autonomizante*” (Alarcão, 1996d, p. 183), ganha pertinência em ser encetada na formação inicial uma vez que, como refere Alarcão (2004),

tem grandes possibilidades de perdurar pela vida profissional adentro. Ajudará a analisar a vida, desdobrá-la o percurso profissional, revelará filosofias e padrões de

científicas e as teorias subjectivas (pressupostos de racionalidade e reflexividade, de validade, lógica inferencial) que estabelece uma igualdade funcional entre elas e que a teoria subjectiva de um professor é normalmente apresentada e aplicada de uma forma implícita, mas que pode ser tornada explícita através de diferentes modos de representação (verbal, gráfica, pictórica), aplicando uma variedade de técnicas de reconstrução (por exemplo, pensar em voz alta) (Kroath, 1989, referido em Marcelo, 1999).

¹⁵⁵ A aproximação entre as teorias privadas e públicas também pode ser despoletada pela reflexão quando as práticas são confrontadas “*com as teorias e princípios educativos propostos pela investigação educativa, permitindo assim um diálogo dialéctico entre a teoria e a prática*” (Oliveira, 1994, p. 321).

actuação, registará aspectos conseguidos e aspectos a melhorar, constituirá um manancial de reflexão profissional a partilhar com os colegas (p. 53).

Contudo, iniciar e adquirir o hábito de escrever narrativas não é tarefa fácil. Algumas perguntas, para começar, podem ajudar a explicitar pensamentos ou a atribuição de sentido aos impasses profissionais mas também aos sucessos vividos, nesta prática reflexiva: “*O que aconteceu? Como? Onde? Porquê? O que senti, eu e/ou outras pessoas envolvidas? O que penso relativamente ao que aconteceu?*” (ibid.).

Parece-nos assim poder concluir que, enquanto interface entre a iniciação à prática no terreno profissional e o desenvolvimento profissional – onde ocorrem processos de (re)elaboração e de elucidação *a posteriori* de uma acção prática vivida –, a escrita de narrativas autobiográficas pode constituir um instrumento especialmente adequado ao reconhecimento e à consciencialização desses processos de construção de significados e de sentidos e, simultaneamente, um contexto onde os futuros professores aprendem activamente a melhor reflectir para avaliar e decidir de forma mais competente escolhas profissionais.

A escrita de narrativas autobiográficas como projecto de construção social do sentido em contexto de supervisão

Sendo a narrativa autobiográfica essencialmente de índole introspectiva, isto é, escrita para si próprio, tal não invalida que também seja encarada “*como uma hipotética e potencial escrita para os outros, aditando-se-lhe, deste modo, uma vertente comunicativa*” (Ramos e Gonçalves, 1996, p. 127). Neste sentido, escrever para ser compreensível para os outros, evidencia uma outra faceta que ultrapassa a lógica da reflexão individual (dimensão individual: interacção do sujeito consigo próprio) para abarcar também a relação formação-investigação potenciando não apenas o confronto entre saberes e percursos de formação diferenciados mas também a partilha e a análise em colaboração do acto educativo com parceiros da formação¹⁵⁶ e/ou formadores/supervisores (dimensão colectiva, partilhada: interacção do sujeito com os outros)¹⁵⁷.

¹⁵⁶ O confronto com a “crítica” dos colegas (*as critical friends*) pode contribuir, a partir da análise mais alargada e multifacetada sobre a prática, para uma maior consciencialização e fundamentação da acção pedagógica do futuro professor (Smith, 1996, Josso, 2002). Contudo, esta exposição colectiva pode “*desencadear alguns sentimentos de instabilidade e reacções de defesa, o que, a verificarem-se poderiam*

Perspectivada deste modo, isto é, ao acentuar a possibilidade de partilhar significados, a narrativa autobiográfica adquire um forte potencial estratégico para o crescimento pessoal e profissional dos futuros professores. Como sublinha Sá-Chaves (2005a),

torna-se fundamental salientar a importância do carácter dialógico, que nesta mesma narrativa se estabelece, quando o professor/formador, na sua função reguladora e supervisiva, se constitui como interlocutor do formando ao longo do processo, providenciando *feedback*, disponibilizando outros olhares, abrindo o espectro das hipóteses, criando novas oportunidades de aprofundamento e/ou de inovação dos discursos pessoais (p. 9).

Esta partilha de que fala a autora possibilita ao supervisor, por um lado, “*o conhecimento do nível de desenvolvimento em que o professor se situa*” (Ramos e Gonçalves, 1996, p. 132) e, por outro,

proporciona ao indivíduo em formação o auto-conhecimento, o conhecimento que possui acerca de si próprio, como condição *sine qua non* para se estruturar, para organizar a sua experiência à luz das “operações mentais que está apto a utilizar” (*ibid.*).

É precisamente a partir do conhecimento do nível de desenvolvimento em que se situa o professor estagiário que o supervisor, numa atitude colaborativa de com ele percorrer o “*itinerário do caminhar para si com os outros*” (Josso, 2002, p. 127), o pode ajudar a reequacionar as suas experiências profissionais face às dificuldades vividas ou sentimentos de dúvida. Nesta perspectiva, o papel do supervisor no processo de escrita de narrativas autobiográficas é, segundo Amaral, Moreira e Ribeiro (1996),

- 1- ajudar os estagiários a estruturar as narrativas partindo das perguntas mais simples para as mais complexas, tornando-os cada vez mais autónomos nessa redacção;

prejudicar o clima de confiança e de interajuda necessários para o bom funcionamento do grupo em formação” (Oliveira, 1994, p. 326). É neste sentido que a autora defende que um processo de formação desta natureza “*terá que assentar no desenvolvimento ou no fortalecimento de uma atitude de abertura a novas ideias, e de autoconfiança que lhe permitam ser capaz de repensar ou mesmo alterar as suas convicções e as suas práticas*” (pp. 326-327).

¹⁵⁷ Como refere Galvão (2005), o “*contar obriga a pensar e a procurar (...) explicações que (...) são mais importantes para si do que para o ouvinte, mas é o fato de ter um ouvinte que as desencadeia*” (p. 341).

- 2- ajudar à análise das mesmas, de modo a que possam tirar conclusões sobre os diferentes padrões de actuação e encontrar os problemas que necessitem de remediação;
- 3- criar um clima que permita que essas narrativas sejam partilhadas, habituando assim aquele grupo de estagiários a dividir, discutir e tentar gerir as angústias e os sucessos contidos nessas narrativas, que poderão ser formativos para todos os intervenientes (p. 107).

Ao invés de alvitrar sugestões para ajudar a superar dificuldades ou bloqueios, saber escutar sem juízo prévio, mas também problematizar, argumentar e/ou contra-argumentar são estratégias supervisivas que, na devolução dos textos narrativos, proporcionam oportunidades de reflexão em que emergem novas compreensões, cenários e estratégias de intervenção. Trata-se de um diálogo interpretativo intersubjectivo de leituras plurais cruzadas entre o supervisor e os estagiários onde estes, confrontados com *feedbacks* constantes de natureza co-construtiva sobre as suas descrições, processos, reacções a acontecimentos ou opções, podem, através de um trabalho interior de identificação e diferenciação, evoluir nas suas práticas e perspectivas de análise pela clarificação e (re)construção de significados e sentidos que tal confrontação intersubjectiva pode provocar.

É este processo de ressignificação intersubjectiva da prática e dos seus pressupostos e fundamentos que se vai tecendo e complexificando na construção da narrativa autobiográfica que a institui num importante instrumento de avaliação “*mais autêntica, mais dinâmica, mais fundamentada e mais participada*” (Grilo e Machado, 2005, p. 33). Na medida em que implica um envolvimento profundo da personalidade do formando, em diálogo constante consigo próprio, mas também com o formador/supervisor, o uso da escrita autobiográfica, só ou em articulação com outros tipos de evidência, constitui um instrumento privilegiado para avaliar não só o produto final mas, sobretudo, o processo de desenvolvimento do futuro professor (Dollase, 1996; Sá-Chaves, 2000; Grilo e Machado, 2005; Simão, 2005).

A escrita de narrativas autobiográficas como projecto de auto e co-investigação

Baseando-se em pressupostos epistemológicos da produção de sentido pelos seres humanos a partir das suas experiências (Bell, 2002), e nas metodologias qualitativas de investigação educacional de tipo interpretativo, a investigação narrativa afirma-se pela importância que atribui à (inter)subjectividade do conhecimento, ou seja, toma em consideração a perspectiva dos sujeitos (subjectividade) e a sua reflexividade na relação e interdependência com os outros e com os contextos em que actua (intersubjectividade), abrindo-se, assim, a possibilidade de se estudarem experiências de forma holística, contextualizadas e em toda a sua complexidade e riqueza.

Enquanto registo de acontecimentos reais e problemáticos, a narrativa autobiográfica permite “*guardar experiências vividas e dar uma perspectiva diacrónica das mesmas*” (Amaral, Moreira e Ribeiro, 1996, p. 107) para, desta forma, pela sua análise interpretativa, compreender a evolução e o desenvolvimento dos trajectos de construção do saber nas suas dimensões pessoal e profissional, e os factores (inibidores e facilitadores) que lhe estão associados (Almeida e Ambrósio, 2003). É neste sentido que a escrita de narrativas autobiográficas, ao revelar práticas e análises singulares de natureza profissional, pode ser abordada enquanto caso¹⁵⁸ susceptível de dar visibilidade ao conhecimento que em si mesmo encerra (Alarcão, 2004).

Assim conceptualizada¹⁵⁹, a abordagem narrativa pode constituir-se alternativa epistemológica e metodológica para estudar/compreender objectos complexos como, por exemplo: a transformação dos desempenhos de actores em diferentes contextos (ex: evolução da competência profissional em gerir uma turma), o processo de construção identitária e de atribuição de significado (Ferreira Alves, 2000; Gonçalves, 2002), as trajectórias de formação evidenciando/revelando sentidos, subjectividades e práticas,

¹⁵⁸ Para Alarcão (2004), os casos “*são a expressão do pensamento sobre uma situação concreta que, pelo seu significado, atraiu a nossa atenção e merece a nossa reflexão. São descrições, devidamente contextualizadas, que revelam conhecimento sobre algo que, normalmente, é complexo e sujeito a interpretações*” (p. 52).

¹⁵⁹ Os fundamentos de uma abordagem narrativa para o desenvolvimento de uma *praxis* no professor podem ser encontrados na articulação entre a teoria sócio-histórica de Vygotsky (1978, 1979), as abordagens reflexivas da formação de professores (Schön, 1983, 1987; Alarcão, 1996b, entre outros), “*bem como os processos de investigação-acção com os quais se pretende dotar o professor de competências de acção e de produção de conhecimentos*” (Ferreira-Alves, 2000, p. 111).

experiências, discursos, marcas impressas nas/pelas lembranças produzidas na vivência escolar (Souza, 2004), o conhecimento profissional que o professor tem que mobilizar para envolver os seus alunos em actividades significativas, dando conta dos problemas e dilemas com que ele se confronta no quotidiano da sua prática profissional (Ponte *et al.*, 1998), a noção temporal da experiência e os processos de mudança (Bell, 2002), a forma como determinado actor age/decide na incerteza...

O processo metodológico, desenhado em função dos objectivos da investigação, pode recorrer ao *corpus* de narrativas construído, por exemplo, ao longo de um determinado tempo de formação o qual, sendo objecto de posterior análise, permitirá compreender a evolução do processo de construção de significados conseguido de forma colaborativa entre o narrador e o formador/supervisor, abrangendo vários níveis de representação, bem como os factores associados a essa evolução. Naturalmente que os elementos da experiência narrada sobre os quais incide a análise são seleccionados em função do que é dito (conteúdo), de como é dito (forma) e dos interesses do investigador que os categorizará de forma a reflectirem os conceitos e crenças a eles subjacentes e a sua evolução.

Neste processo de análise compreensiva há autores que defendem que a categorização deve delimitar-se a um tema central, ou seja, não pode incidir sobre tudo, deve ter uma “complicação” principal (um incidente crítico) e uma avaliação (Ponte *et al.*, 1998) e outros que perspectivam a categorização assente num modelo de análise de conteúdo “*em que diferentes momentos de evolução dos acontecimentos, correspondendo a significados do discurso também diferentes, são evidenciados e interpretados*” (Galvão, 2005, p. 327). Já para Josso (2002), a construção da narrativa autobiográfica pode ser “*global, ou centrada num ou em vários temas*” (p. 88). Ou seja, face à natureza e aos objectivos perseguidos, as narrativas podem apresentar estilos, estruturas, processos e conteúdos diferentes pelo que os critérios para a sua categorização e análise também podem ser diversos. Daí que com Riessman (1993), referida em Galvão (2005), concordemos que “*não há um só método de análise narrativa, mas um conjunto de abordagens dos textos que tomam formas narrativas diferentes*” (p. 334). O que nos parece óbvio é que a opção por uma qualquer técnica de interpretação deve estar bem fundamentada “*sendo as opções sociológicas, antropológicas ou psicológicas, ditadas pela ênfase que se dá à investigação, de acordo com os problemas de partida*” (p. 342).

Quanto à validação deste tipo de análise, ela levanta os mesmos problemas que se colocam a outros tipos de análise qualitativa.

Do que antecede, podemos concluir algumas potencialidades da escrita narrativa que se exprimem enquanto métodos de reflexão pedagógica, de formação e de investigação em educação firmados num diálogo interactivo, relacional e co-construtivo entre formandos e formadores/supervisores. Como ressaltam Almeida e Ambrósio (2003),

os processos de investigação-formação, ao instituir os sujeitos de investigação como co-autores e actores da investigação e formação, consubstanciam uma ruptura com os processos tradicionais de investigação e formação. As narrativas das práticas, por sua vez, constituem um meio poderoso de explicitação dos saberes incorporados no agir profissional. Por outro lado, a sua análise, reflexão e problematização feita a posteriori, em dois tempos, pelo próprio e depois em interacção com outros (reflexão interpessoal), suportada numa dialéctica prática-teoria-prática (Altet, 1996), potenciam o desenrolar de um processo relevante na produção de saberes sobre a prática e formalização dos saberes da prática, aspectos essenciais na investigação e formação, designadamente de professores (p. 573).

2.6.2- O *feedback* co-construtivo como estratégia supervisiva de promoção da aprendizagem e do desenvolvimento

Vimos nas secções anteriores que diferentes concepções de formação se relacionavam com diferentes modelos de intervenção educativa e que estes eram influenciados pelos modos de “fazer supervisão”. Independentemente da sua natureza, substância ou campos de influência, o *feedback*, enquanto “*all dialogue to support learning in both formal and informal situations*” (Askew e Lodge, 2000, p. 1), é um elemento constitutivo da acção supervisiva e, neste sentido, integra o repertório de estratégias que suportam a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos e organizações escolares. Segundo as autoras, a aprendizagem “*is supported by a whole range of processes, one of which is feedback*” (p. 1). No mesmo sentido, Gipps (1995) e Gipps e Stobart (1997), referidos em Askew e Lodge (2000), defendem que o “*feedback is a crucial feature of connected strategies to support learning*” (*ibid.*).

Parecendo ser um tema incontornável para quem trabalha na formação ou o aborde enquanto objecto de estudo, analisaremos, nesta parte do trabalho, o conceito de *feedback* formativo à luz das principais teorias da aprendizagem e a sua importância como estratégia supervisiva de promoção da aprendizagem e do desenvolvimento profissional na formação inicial de professores.

Assumindo percepções, funções e processos diversos em função da perspectiva epistemológica e teórica adoptada, Askew e Lodge (2000) definem três tipos de *feedback* (*Gifts, ping-pong and loops*) que, segundo as autoras, estariam relacionados com diferentes modelos de ensino e de aprendizagem, com a função do professor e os objectivos de ensino-aprendizagem e com o papel dos formandos no seu processo de desenvolvimento: transmissivo, construtivo e co-construtivo (Figura 10).

Figura 10- Models of teaching, views of learning and related discourses on feedback (Askew e Lodge, 2000)

<i>Model of teaching</i>	<i>Role of teacher and goals of teaching</i>	<i>View of learning</i>	<i>Feedback discourse</i>
Receptive-transmission	Expert To impart new knowledge, concepts and skills	Cognitive dimensions stressed Learning is individual and affected by ability which is seen as fixed Learning involves increased understanding of new ideas, memorising new facts Practising new skills and making decisions based on new information	Traditional discourse in which 'expert' gives information to others to help them improve Primary goal to evaluate Feedback is a gift
Constructive	Expert To facilitate discovery of new knowledge, concepts, skills To help make connections, discover meaning, gain new insights	Cognitive dimensions stressed, although social dimension recognised to some extent Learning affected by ability which can develop and is affected by experiences Learning involves making connections between new and old experiences, integrating new knowledge and extending established schema	Expanded discourse in which 'expert' enables others to gain new understandings, make sense of experiences and make connections by the use of open questions and shared insight Primary goal to describe and discuss Feedback as a two-way process (ping pong)
Co-constructive	More equal power dynamic Teacher is viewed and views himself or herself as a learner To facilitate discovery of new Knowledge, concepts, skills	The cognitive, emotional and social dimensions of learning are seen as interconnected and equally important The view of learning is extended to include	Expanded discourse involving a reciprocal process of talking about learning Primary goal to illuminate learning for all Feedback is a dialogue,

	To help make connections, discover meaning and gain new insights To practise self-reflection and facilitate a reflexive process in others about learning through a collaborative dialogue	reflection on the learning process itself and meta-learning (learning about learning)	formed by loops connecting the participants
--	--	---	---

No modelo recepção-transmissão, o professor é um *expert* numa área específica e transmite informação a um receptor passivo. O currículo, definido pelo estabelecimento de ensino ou pelo estado, é “o corpo” de conhecimento útil ao qual todos têm direito (Hirst, 1974, Correia, 2001). A transmissão deste conhecimento, que não é negociável, é a tarefa principal do professor. Dominante até finais da década de 50, ainda hoje é o modelo que configura de forma mais próxima a prática em muitos estabelecimentos de ensino e a mecânica da aprendizagem e das organizações.

O tipo de *feedback* presente neste modelo de ensino é caracterizado como uma oferta (*gift*) de informações do professor ao aluno, uma transmissão de sentido único, visando ajudar o aluno a aprender. Dado no pressuposto de que quem o usa sabe mais do que quem o recebe e na expectativa de que o receptor o entenda como importante para o seu desenvolvimento, este tipo de *feedback* “*is given and received in the belief that the recipient will be able to adjust subsequent performances*” (Askew e Lodge, 2000, p. 6). Usado neste sentido, constitui-se sobretudo como um instrumento de avaliação, de dependência e de conformação social.

Embora o *feedback* “oferta” possa promover a aprendizagem em algumas circunstâncias e com características particulares¹⁶⁰, o seu uso já não é adequado quando “*we want to engage people in a deeper process of understanding, making connections, further insights or learning about their learning*” (Askew e Lodge, 2000, p. 6). Neste caso, o *feedback*, inscrevendo-se em perspectivas teóricas diferentes de aprendizagem, abrangendo diferentes tipos de aprendizagem (Delors, 1996) e visando propósitos igualmente diferentes, adopta características de um diálogo construtivista e co-construtivista.

¹⁶⁰ Para Askew e Lodge (2000), este tipo de *feedback* pode ser útil em algumas situações: “*when something is not for negotiation, when it is important to relate rules within a social context or social conventions regarding work and behaviour, and to indicate the consequences of not complying with conventions*” (p. 6).

Na perspectiva construtivista da aprendizagem, que recupera uma visão holística para fazer face à aprendizagem, o conhecimento é construído pelo aprendente na interacção com os objectos, contextos e situações de aprendizagem. A tarefa do professor consiste em facilitar a construção de novos saberes, ajudando o aprendente a estabelecer conexões, descobrir novos significados... Estamos perante uma concepção de aprendizagem em que aprender é um processo pessoal de (re)construção de saberes e de experiências anteriores através de actividades e estratégias que podem incluir “*group and pair work, story telling, use the stimuli which relates to pupil pop cultures, drama and role play, use the pictures and other visual stimuli*” (Askew e Lodge, 2000, p. 9).

Um *feedback* que ajude o aprendente a estabelecer conexões e a construir significados a partir da descrição das suas experiências e que ofereça o contexto para a discussão e a reflexão adquire então sentido. O diálogo que se estabelece entre o formador e os formandos é caracterizado como “*a two-way process (ping pong)*” (p. 4), no qual se procura ajudar a construir novas relações e novas compreensões. Apesar de muitos autores “*within the constructivist tradition have been interested in notions of empowerment and equality (...), the power dynamic between those who give feedback and those who are on the receiving end has not shifted very far*” (p. 10). Ou seja, apesar do propósito deste *feedback* ser o de favorecer a aprendizagem através da reflexão e discussão partilhada de saberes, o poder continua a residir no formador que mantém os seus estatutos de decisão e de avaliação intactos.

No modelo co-construtivista da aprendizagem, a dinâmica da relação professor-aluno evolui para uma visão mais colaborativa no processo de construção de conhecimento. A aprendizagem “*involves reflective processes, critical investigation, analysis, interpretation and reorganisation of knowledge*” (p. 11). A construção pessoal de significados, que ganha maior sentido em contextos sociais reais, ultrapassa as limitações da lógica da aprendizagem com objectivos meramente escolares. Representando um passo em direcção a uma visão mais sistémica de conceber e organizar a formação, esta abordagem assenta na acção e na reflexão subjectiva e intersubjectiva como condição da mudança a qual, como defende Watkins (2000), incorpora ciclos de estádios de “*action-learning*” susceptíveis de potenciar uma visão de aprendizagem que incorpora a “*reflection on the learning process itself and meta-learning (learning about learning)*” (Askew e Lodge, 2000, p. 4).

Estruturada na multidimensionalidade (cognitiva, emocional e social), no seio da qual as diversas dimensões são consideradas interactivamente e com igual importância, e na multirreferencialidade de olhares cruzados, esta abordagem é particularmente importante “*in the development of beginner teachers’ meta-learning, the process of understanding their own teaching style*” (Watkins, 2000, p. 77).

O professor já não carrega o estatuto dos modelos anteriores e é visto, e vê-se a si próprio, como um aprendiz. O seu papel “*is to instigate a dialogue between and with their students, based on their common experiences*” (Askew e Lodge, 2000, p. 12). Sobressai neste papel de ajuda a descoberta de novos significados e visões, a prática da auto-reflexão partilhada e o diálogo colaborativo. Já o papel dos alunos “*is to actively engage in the process*” (*ibid.*).

Mantendo com os alunos relações menos hierárquicas do que nos dois modelos anteriores, o professor emerge neste modelo como um ser social e politicamente implicado na construção de uma sociedade mais livre, justa e solidária para todos os seus membros.

Assim configurados, os papéis de professor e de aluno são construídos na base de um recíproco processo de diálogo sobre a aprendizagem. O *feedback* “*is not a gift or batted back and forth within linear or hierarchical relationships, but constructed through loops of dialogue and information*” (p. 13) e “*assenta na confiança mútua e na capacidade recíproca de intercompreensão, ou seja, na possibilidade de mútuo compromisso e de mútuo desenvolvimento*” (Sá-Chaves, 2005a, p. 10).

Orientando a acção e a construção do pensamento de forma situada, interactiva e dialógica, o *feedback* co-constutivo pode assumir intencionalidades diversas as quais, uma vez agrupadas a partir de determinados critérios, permitem a construção de diferentes tipologias. Neste trabalho damos ênfase à tipologia de *feedbacks* formativos proposta por Roldão, Galveias e Hamido (2005), publicada em Alarcão e Roldão (2008), por ter constituído o modelo de análise dos *feedbacks* gerados durante a produção de narrativas autobiográficas, um dos instrumentos mobilizados no nosso projecto de formação – investigação-acção.

A tipologia em apreço surgiu no âmbito de um estudo sobre as “*Dinâmicas de transição ecológica no desenvolvimento pessoal, profissional e institucional*”¹⁶¹. Nesta investigação que, entre outros aspectos, visava perceber a influência do dispositivo de supervisão e do processo de supervisão no desenvolvimento de processos identitários dos alunos, foi utilizada a escrita reflexiva periódica (produção bi-mensal, aproximadamente) e o *feedback* de cada supervisor sobre essas reflexões. O projecto de investigação considerava que era “*a natureza, adequação e qualidade dessa interacção – e não só a produção dos textos analíticos pelos formandos*” (Roldão, Galveias e Hamido, 2005, p. 69) que se constituía “*como a mais valia formativa desse dispositivo de supervisão*” (*ibid.*). A análise descritiva da natureza dos *feedbacks*, permitiu identificar, no conjunto dos *feedbacks* recenseados, uma tipologia de categorias de *feedback* escrito que apresentamos na Figura 11 (Roldão, Galveias & Hamido, 2005):

Figura 11- Tipologia de *feedbacks* utilizados por supervisores (relativamente a textos de reflexão produzidos pelos alunos)

- *Questionamento* como pedido de esclarecimento (“Como concluiu?” “Em que viu isso?” “Que quer dizer com...?”).
- *Questionamento crítico ou estimulador* (“Como pode melhorar esse aspecto?” “Já procurou informação sobre...?”; “Tem a certeza que...?”; “Como?” “Que leu sobre...”; “Não concordo muito – explique...”; “onde já falámos sobre isto?”).
- *Apoio/encorajamento* (“Claro! É isso mesmo...”; “Bem observado!...” “Vê que é possível?”; “Está a analisar muito bem... mas veja também que...”; “Creio que poderá aprofundar este aspecto...”; “Está no bom caminho...”).
- *Recomendação* (“Precisa de ler mais sobre...”, “Procure analisar mais o que aqui descreve...”; “Retome as leituras da cadeira X”; “Pode pedir ajuda ao professor Y sobre isto...”).
- *Síntese/balanço* (“Revela ter preocupação com ...”; “Manifesta um progresso em...”; “Há ainda muita superficialidade em...”; “Fez leituras pertinentes, mas ...”).
- *Esclarecimento conceptual e teórico* (“O conceito que usa pode também ser lido como...”; “Numa lógica de reflexividade, não basta descrever...”; “Não é esse o sentido da afirmação do autor Z...”).

¹⁶¹ Este estudo faz parte do Sub-projecto 5 “Dinâmicas de transição ecológica no desenvolvimento pessoal, profissional e institucional” (coord. Maria do Céu Roldão), integrado no Projecto (coord. Isabel Alarcão) *Estudo sobre a influência da supervisão e dos contextos nas transições ecológicas de construção e desenvolvimento profissional*. Projecto subsidiado pelo Centro de Investigação em Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) da Universidade de Aveiro, acreditado e financiado pela FCT.

Sendo, como referem as autoras, uma categorização de natureza global, não deixa, porém, de constituir “*um elemento relevante para clarificação da qualidade do processo supervisivo e do seu impacto na construção identitária do futuro professor*” (p. 72).

Alarcão e Roldão (2008), ao discutirem o conceito de supervisão como contexto de desenvolvimento profissional de professores, falam desta tipologia de *feedbacks* como uma estratégia supervisiva essencial ao apoio e regulação do processo formativo. Segundo as autoras, revela-se fundamental envolver os formandos em actividades de reflexão sobre as suas aprendizagens expressas nas suas narrativas (orais e/ou escritas), sendo que a consciencialização das “transições ecológicas” que se opera no seu desenvolvimento pode ser suportada e regulada através de *feedback* formativo co-construtivo (Askew e Lodge, 2000).

Tratando-se de narrativas escritas, que, como relembramos na secção anterior, constitui para o seu autor, por si só, uma estratégia e um contexto favorável ao seu desenvolvimento pessoal e profissional, a partilha da experiência prática com o formador/supervisor, trabalhada na escrita autobiográfica, ao reenviar à fonte (fundamentos) e aos processos, os efeitos intrínsecos de uma acção profissional ou ao permitir identificar os principais saberes e competências profissionais que a orientam (processamento de auto e hetero-*feedback*)¹⁶², promove, reforça e aprofunda a compreensão dos processos de desenvolvimento do agir profissional na formação inicial.

¹⁶² Trata-se de um processamento complexo que, articulando sistémica e dialéticamente os significados construídos na análise/reflexão do desempenho e no diálogo co-construtivo com o formador/supervisor, desenvolve a capacidade progressiva de auto-conhecimento, auto-avaliação e auto-controlo.

3- CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO E QUADRO METODOLÓGICO

Sumário

Este capítulo estrutura-se em torno de duas secções. A primeira secção aborda a descrição do contexto e do processo de formação que faz parte do estudo. A segunda tipifica a metodologia, descreve sucintamente o percurso de formação – investigação-acção, apresenta os modos de tratamento de dados e discute a validade e a fidelidade do estudo à luz dos seus pressupostos teórico-epistemológicos.

1- Contexto e processo de formação

1.1- O contexto legal e institucional

Este estudo, que decorreu ao longo do ano lectivo 2005/2006, desenvolveu-se no âmbito da licenciatura em 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra onde exercemos, entre outras, as funções de supervisão de estagiários do 4.º ano, na unidade curricular *Observação e Intervenção Educativa IV – Seminário de Análise e Reflexão Práticas*¹⁶³. Criada pela Portaria n.º 413/O98, de 17 de Julho (Anexo 1), a licenciatura estrutura-se em torno de quatro componentes curriculares de formação (Formação científica, cultural, social e ética, Formação técnica e metodológica, Formação em Ciências da Educação e Formação em observação e intervenção educativa), num total de 2 865 horas, distribuídas ao longo de 4 anos da seguinte forma: 715 horas no 1.º ano, 720 horas no 2.º ano, 715 horas no 3.º ano e 715 horas no 4.º ano¹⁶⁴. A componente “Formação em observação e intervenção educativa”, no acatamento dos princípios legalmente enunciados, concretiza-se na unidade curricular *Observação e Intervenção Educativa* cuja estrutura organizacional pode ser observada na Figura 12.

Figura 12- Carga horária da componente *Observação e Intervenção Educativa* ao longo do curso

Ano de curso	Carga horária por ano de curso	Carga horária da unidade curricular <i>Observação e Intervenção Educativa (OIE)</i> (Iniciação à prática profissional)		
		Unidade curricular	Aulas Teórico/Práticas e Seminários	Estágio
1.º	715	<i>Observação e Intervenção Educativa I – Técnicas de Observação (OIE I)</i>	45	25
2.º	720	<i>Observação e Intervenção Educativa II – Fundamentos da Intervenção Educativa (OIE II)</i>	60	45
3.º	715	<i>Observação e Intervenção Educativa III – Modelos de Intervenção Educativa (OIE III)</i>	60	100
4.º	715	<i>Observação e Intervenção Educativa IV – Seminário de Análise e Reflexão Práticas (OIE)</i>	120	250

¹⁶³ O estudo foi realizado no contexto da licenciatura em 1.º Ciclo do Ensino Básico que, no âmbito do Processo de Bolonha, foi substituído pela licenciatura em Educação Básica (1.º ciclo) e Mestrado (2.º ciclo). No presente ano lectivo (2008/2009) ainda há alunos a frequentarem os dois últimos anos da licenciatura em 1.º CEB (3.º e 4.º anos) e os alunos da licenciatura em Educação Básica, inscritos pela primeira vez no ano lectivo 2007/2008, estão no 2.º ano.

¹⁶⁴ A justificação, a missão, os objectivos, a organização interna (componentes de formação, organização das unidades curriculares por componente de formação...) do curso, entre outros assuntos, pode ser consultada em http://www.esec.pt/gq/Relatorios/1ceb_2005/1ceb_2005.rar

		IV)		
		<i>Observação e Intervenção Educativa V – Projecto de Investigação e Inovação (OIE V)</i>	90	
Total	2865	Total	375	420
		Total da carga horária de OIE		795

A comparação da carga horária global da componente *Observação e Intervenção Educativa (OIE)* com a carga horária global em que se organiza o curso deixa perceber a importância atribuída ao trinómio prática-teoria-prática que se desenha numa relação dialética permanente. Das 795 horas em que transversal¹⁶⁵ e longitudinalmente se organiza esta unidade curricular, 420 horas reportam-se à iniciação à prática profissional, que inclui estágios de curta (1.º ano), média (2.º e 3.º anos) e longa duração (4.º ano), 285 horas às aulas teórico-práticas e seminários, que fundamentam e preparam os estágios e as restantes 90 horas ao projecto de Investigação/Inovação que, em articulação com o estágio de longa duração, configura um modelo de formação que elege o caminho da acção, da reflexão e da investigação-acção como eixo do desenvolvimento profissional e identitário dos futuros professores.

1.2- O contexto funcional

1.2.1- A transversalidade da unidade curricular *Observação e Intervenção Educativa*

A iniciação à prática profissional apresenta uma organização sequencial e articulada das actividades de formação que crescentemente se vão complexificando ao longo dos quatro anos do curso. No 1.º ano, a prática pedagógica no contexto escolar do 1.º CEB proporciona momentos de observação, registo e análise de dados precedidos de formação teórico-prática no domínio das técnicas de observação¹⁶⁶. No 2.º ano, retomam-se as actividades anteriores, são desenvolvidas as primeiras actividades de intervenção em contextos reais¹⁶⁷ e acrescenta-se a dimensão da fundamentação. As actividades de

¹⁶⁵ A transversalidade é um dos princípios organizacionais da OIE que visa a mobilização integrada e interdisciplinar dos saberes adquiridos nas diferentes componentes curriculares da formação como forma de intervenção educativa e de desenvolvimento profissional.

¹⁶⁶ No contexto da unidade curricular *Observação e Intervenção Educativa I – Técnicas de Observação*, a *Semana de Observação* nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico permite aos alunos mobilizarem conhecimentos adquiridos na componente teórico-prática relativos às finalidades, objectos, formas e tipos de observação que os habilitem a caracterizar os contextos educativos, as metodologias, os alunos...

¹⁶⁷ A intervenção, com a duração de 45 horas (duas semanas), compreende um momento de observação (dois dias) que antecede um outro momento destinado à condução de aulas. Esta é assegurada por um formando (meio dia lectivo) coadjuvado por um elemento do grupo de estágio.

observação e de intervenção são analisadas e reflectidas à luz dos fundamentos, teorias e conceitos educativos.

No 3.º ano, os formandos iniciam as actividades de intervenção educativa sob a forma de estágio supervisionado, as quais se desenvolvem ao longo de vinte semanas. Este momento, de média duração, tem em vista uma actuação responsabilizada. É o primeiro grande momento significativo de construção e de desenvolvimento profissional a partir do confronto com situações-problema emergentes da observação e da própria prática. É neste contexto de prática que ganham relevância os conhecimentos entretanto apreendidos quer na componente teórico-prática da *OIE III*, quer nas unidades curriculares que integram o plano de estudos e este é o espaço de formação onde os alunos aprendem a mobilizar articuladamente diferentes modelos de intervenção educativa, possibilitando a não-sincronia no desenvolvimento curricular. Neste sentido, conhecer e mobilizar modelos pedagógicos diversos, organizar e desenvolver uma unidade didáctica interdisciplinar, desenvolver projectos educativos de acordo com o meio sócio-cultural onde decorre a acção educativa, dinamizar situações pedagógicas que apelem à criatividade e à investigação – acção ou conhecer e mobilizar métodos e técnicas de educação adequados a situações pedagógicas diversificadas são, entre outros, objectivos que se pretendem atingir neste ano curricular de formação.

No 4.º e último ano do curso, para além do aprofundamento das competências anteriormente desenvolvidas, é dada uma atenção especial ao desenvolvimento de competências de inovação educativa e de investigação através das unidades curriculares *OIE IV - Seminário de Análise e Reflexão Práticas*, que inclui o Estágio, e *OIE V - Projecto de Investigação e Inovação*. No âmbito da unidade curricular *OIE IV*, a componente *Seminário de Análise e Reflexão Práticas*, com a duração de 120 horas anuais, constitui-se como espaço de concepção, análise e reflexão das actividades desenvolvidas em estágio supervisionado, que decorre em escolas do 1.º CEB, com a duração de 250 horas. Para além da *OIE IV*, há ainda a *OIE V*, unidade curricular cuja matriz se desenha em torno de projectos de investigação-acção emergentes das práticas de estágio¹⁶⁸. A

¹⁶⁸ Tratando-se de uma unidade curricular orientada para a investigação/inovação, os objectivos são direccionados para o desenvolvimento de competências relativas à investigação em educação: perceber e delimitar os campos a investigar, concretamente problemáticas relacionadas com o 1.º Ciclo do Ensino Básico; conceber projectos de investigação de forma a que as componentes estruturais sejam coerentes e

inclusão desta unidade curricular no plano de estudos da licenciatura em 1.º CEB resulta da convicção de que a iniciação à investigação em educação contribui para a análise individual e colectiva das práticas e para a sua renovação. É neste sentido que a *OIE IV* constitui, entre outros, um contexto privilegiado de problematização dos projectos de investigação, sem prejuízo do contributo das unidades curriculares cujos conteúdos são afins às temáticas escolhidas.

Explicitaremos de seguida a forma como se concretiza a *OIE IV*, no âmbito das duas componentes em que se estrutura (Seminário e Estágio), e se articula com a *OIE V*, por serem as unidades curriculares que, sendo de formação, constituíram simultaneamente o contexto onde desenvolvemos a investigação.

1.2.2- A articulação intra e interdisciplinar das unidades curriculares *OIE IV* e *OIE V*

1.2.2.1- Articulação entre o *Seminário de Análise e Reflexão Práticas* e o Estágio

O desenvolvimento da investigação coincidiu e correspondeu, em termos temporais, à implementação de acções relativas ao estágio¹⁶⁹ e à auto-análise do processo de desenvolvimento profissional. Era de esperar que as acções e a reflexão que sobre elas se fossem realizando favorecessem a emergência de novas competências e o aprofundamento de outras a partir da tomada de consciência do trabalho desenvolvido nos contextos de prática por um lado e, por outro, da confrontação com propostas alternativas de outras estratégias formativas diagnosticadas interactivamente com colegas e supervisores.

Este modelo de organização e desenvolvimento do estágio assenta numa lógica de projecto de acção-intervenção-inovação que assume conceptual e processualmente os pressupostos de uma formação reflexiva ancorada em modelos construtivistas de desenvolvimento de competências. Postula-se que o desenvolvimento das dimensões estruturantes da competência profissional na formação inicial é visto como um processo de

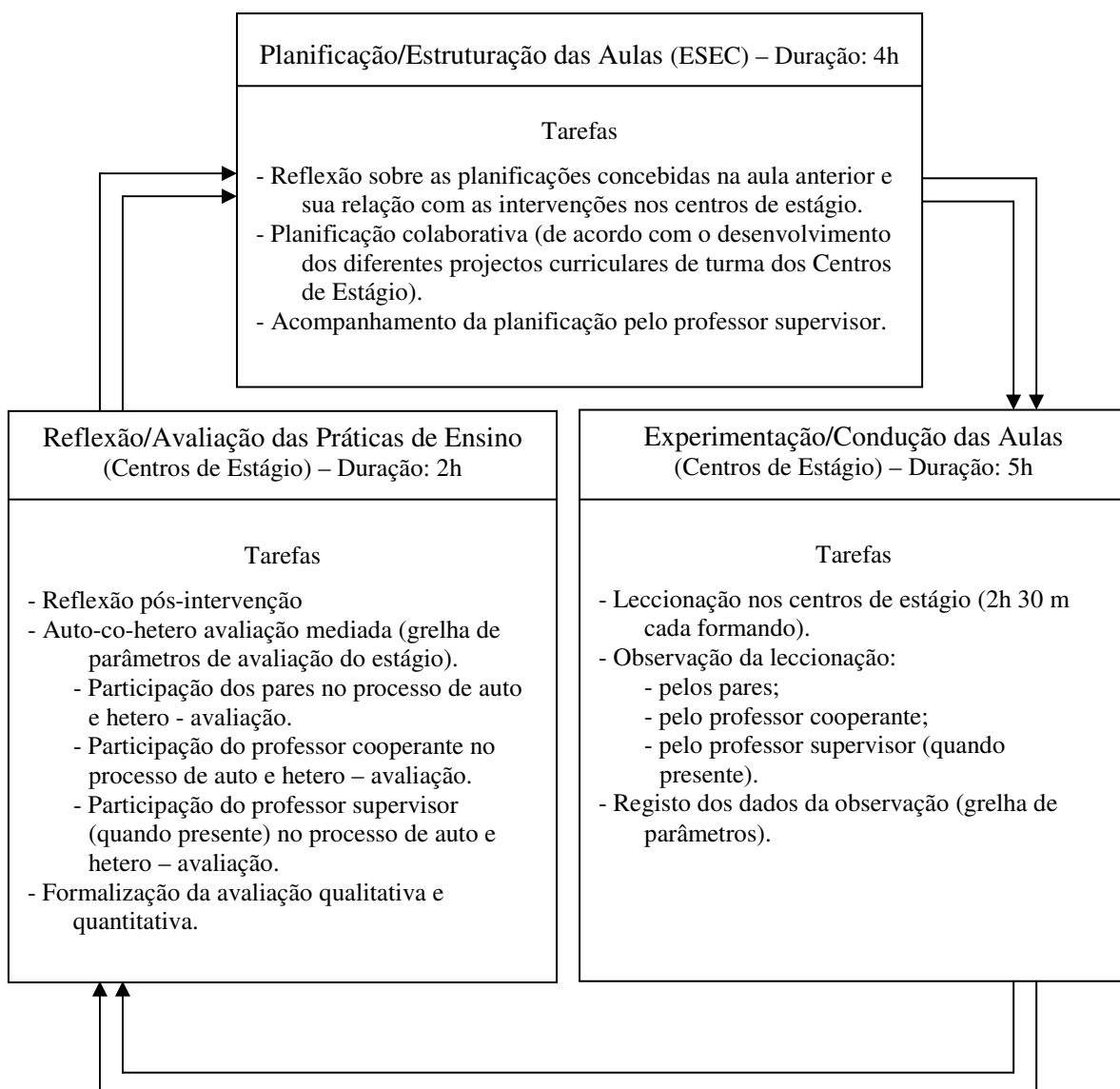
conclusivas; organizar formas de apresentação dos resultados, sob a forma de monografia, criativas e justificadas.

¹⁶⁹ Estas acções já estavam previstas no plano de formação da ESEC no que concerne à unidade curricular *Observação e Intervenção Educativa IV – Seminário de Análise e Reflexão Práticas*. A estas acções, dentro da autonomia relativa que é conferida aos docentes, foi acrescentado mais um instrumento pertinente neste estudo: a escrita sistemática de narrativas autobiográficas. Esta prática era, aliás, já seguida pelo investigador embora sem a sistematicidade agora emprestada à formação – investigação-ação. Trata-se de uma proposta que enriquece, do nosso ponto de vista, a estrutura funcional do modelo de formação.

aprendizagem que ocorre em contextos reais e comunidades críticas de prática supervisionada teoricamente informada, sistêmica, dialética e recursiva, onde a investigação, o trabalho em equipa e o diálogo crítico-reflexivo colaborativo entre supervisores e professores estagiários são determinantes.

A Figura 13 dá-nos conta da organização do estágio que se estrutura em torno de três momentos sincrónica e diacronicamente articulados. Em cada um dos momentos, que configuram diferentes contextos significativos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, ocorrem interações de natureza vária entre diferentes actores.

Figura 13- Organização de funcionamento do Estágio/modelização da sequencialidade do ciclo *práxico*



No *Seminário de Análise e Reflexão Práticas*, que tem uma duração semanal de quatro horas, todos os grupos de estágio estão presentes¹⁷⁰. Neste espaço, que tem uma estrutura relativamente flexível e aberta, têm lugar tarefas variadas que vão desde a estruturação/operacionalização colaborativa das planificações relativas às intervenções por parte dos diferentes elementos dos grupos de estágio (concepção, organização estratégica das componentes: criação/selecção de actividade e técnicas de ensino, elaboração/selecção de materiais curriculares, elaboração de sistemas de observação/avaliação das aprendizagens dos alunos...) e a reflexão intra e inter grupos sobre actividades desenvolvidas em estágio, até à discussão/apresentação de temáticas propostas quer pelos estagiários (individualmente ou em grupo), quer pelos supervisores.

Trata-se de um espaço fundamental de formação que potencia o desenvolvimento de capacidades essenciais à estruturação de um pensamento pedagógico próprio, à planificação aberta de actividades de ensino-aprendizagem, onde os futuros professores se implicam livremente na discussão de soluções a problemas suscitados pelas práticas, na concepção de novas propostas de acção pedagógica e, o que para nós é o mais importante, na construção de novas compreensões e sentidos teoricamente informados das diferentes situações em que decorre e se desenvolve o seu trabalho.

O segundo momento, que é de experimentação/condução das aulas, ocorre nos centros de estágio (escolas cooperantes do 1.º CEB) às segundas e terças-feiras e tem a duração de dez horas semanais de leccionação. Cada professor estagiário responsabiliza-se meio-dia lectivo (duas horas e meia) pela condução das aulas, podendo, caso deseje, assumir a gestão pedagógica da turma por um dia completo¹⁷¹ a partir do início do 2.º trimestre. Para além da leccionação das aulas planificadas no contexto do *Seminário de Análise e Reflexão Práticas*, este momento contempla a observação sistemática da leccionação pelos pares do grupo de estágio, pela professora cooperante e pelo professor supervisor quando presente¹⁷². Concretiza-se ainda, por parte dos actores atrás referidos, a

¹⁷⁰ A constituição dos grupos de estágio (3 elementos) e a sua afectação aos centros de estágio decorre do Regulamento da Prática Pedagógica aprovado em Conselho Científico (Anexo 2)

¹⁷¹ Esta flexibilidade organizacional permite respeitar ritmos de crescimento profissional diferenciado que alguns grupos de estágio revelam. À medida que o estágio evolui e a confiança aumenta, são cada vez mais os grupos que internamente decidem alargar o tempo de intervenção de cada um dos seus elementos. É um processo que ocorre normalmente durante o 2.º trimestre escolar.

¹⁷² A presença do professor supervisor nos centros de estágio decorre da organização estabelecida institucionalmente. Contudo, procura-se que cada estagiário seja, no mínimo, acompanhado em três

recolha e o registo de dados da observação efectuada a partir de uma grelha de parâmetros (Anexo 3) analisada em grupo-turma no contexto do *Seminário de Análise e Reflexão Práticas* antes do início do estágio. Do ponto de vista formativo, e dentro de um modelo de formação que se pretende reflexivo, este segundo momento assume uma importância central no desenvolvimento profissional dos estagiários¹⁷³. Ao considerar que a prática pedagógica é um universo habitado pela incerteza e que não é possível antecipadamente prever ou antecipar as soluções para todos os problemas que a mesma suscita, a reflexão na acção (Schön, 1983, 1992) emerge como um contributo fundamental para a própria acção e para o desenvolvimento profissional dos futuros professores. Estes, confrontados com desafios/problemas que a condução das aulas levanta, desenvolvem um diálogo reflexivo com a situação no sentido de a interpretar e ultrapassar com sucesso. É esta interacção reflexiva estagiário-situação, no decurso da acção, que constitui uma fonte de aprendizagem ao permitir a passagem de uma situação inicial pouco clara ou confusa para uma outra capaz de vislumbrar soluções.

O terceiro momento deste ciclo é constituído pela reflexão/avaliação das práticas, ocorre nos centros de estágio após as intervenções e tem a duração média de duas horas. É, a par dos outros dois momentos, uma peça importante da estrutura organizacional e funcional do modelo de formação. Trata-se do espaço privilegiado de reflexão teorizante e de avaliação da acção, onde ocorrem diversas tarefas formativas: descrição, legitimação/fundamentação e auto-avaliação da intervenção, confrontação argumentada da acção observada pelos pares, pela professora cooperante e pelo professor supervisor quando presente e formalização da avaliação qualitativa e quantitativa a partir da grelha de parâmetros¹⁷⁴. Tal como a confrontação com os problemas emergentes das práticas desencadeia um processo recíproco de influência entre o estagiário e a situação (conflito

intervenções ao longo do seu estágio: uma no início (1.º trimestre), outra no meio (2.º trimestre) e a última próxima do fim do estágio (3.º trimestre).

¹⁷³ Este segundo momento também é considerado importante por outros modelos de formação inicial, mas por outras razões. Ao invés de ser considerado um momento de desenvolvimento pessoal e profissional, a prática pedagógica é essencialmente considerada um espaço laboratorial de aperfeiçoamento de técnicas (engenharia didáctica) capazes de melhor transmitir aos alunos as matérias curriculares definidas pela administração educacional. As escolas de aplicação anexas aos Magistérios Primários eram o exemplo vivo do que acabámos de referir.

¹⁷⁴ A reflexão incide ainda: no grau de consecução das intenções educativas previstas na planificação; na pertinência/adequabilidade dos conteúdos, competências a desenvolver, estratégias/actividades, recursos/materiais didácticos, modalidades e instrumentos de avaliação; nas dificuldades e sucessos vivenciados pelos grupos de estágio...

cognitivo), também a confrontação do seu desempenho e das suas concepções com opiniões concordantes ou discordantes dos observadores, pode induzir, pela dissonância cognitiva que gera (conflito sociocognitivo), confirmações ou reorganizações nas representações e nas práticas do professor estagiário. A Figura 14 configura o método de exploração crítica vivido no processo de reflexão pós-intervenção. Os quatro primeiros itens perspectivam, como estratégia de desenvolvimento, o auto-questionamento no centro do processo (meta) reflexivo e os dois restantes mostram como o conhecimento profissional também se constrói na interdependência de sujeitos que sobre as questões em discussão apresentam pontos de vista diferente.

Figura 14- Processo de reflexão pós-intervenção

1- Qual é a minha prática actual?	1.1- O que faço? 1.2- Como faço?
2- Que teorias são expressas na minha prática?	2.1- O que significa o que faço?
3- Como cheguei até aqui?	3.1- Quais são as suas causas?
4- Quais são as consequências da minha acção?	4.1- O que aprenderam os meus alunos? 4.2- Como aprenderam os meus alunos? 4.3- Que dificuldades revelaram? 4.4- Que justificação apresento para o sucesso/insucesso revelado?
5- Que alternativas à minha prática?	5.1- Qual a opinião dos meus colegas? 5.2- Qual a opinião do orientador cooperante? 5.3- Qual a opinião do professor supervisor?
6- O que é preciso mudar (após confrontação com os resultados da aprendizagem e as opiniões divergentes dos colegas, orientador cooperante e professor supervisor)?	6.1- O que é que posso fazer de forma diferentes?

Assume-se neste ciclo tridimensional de formação uma *praxis* argumentativa co-produzida por diferentes olhares facilitadores da emergência do pensamento divergente capaz de permitir aos estagiários construir soluções progressivamente mais informadas de intervenção em contextos de prática complexos.

1.2.2.2- Articulação entre as unidades curriculares *OIE IV* e *OIE V*

Esta diversidade de formas de aprendizagem profissional não prescinde da integração da investigação como estratégia formativa a qual, na ESEC, tem vindo a assumir um papel essencial na formação do futuro professor. Este, em contacto com a investigação, poderá compreender melhor “*a natureza, as problemáticas, os métodos e o valor da produção do conhecimento (...), permitindo-lhe desenvolver, ele próprio, uma*

atitude investigativa, de abertura à reflexão e ao permanente aprofundamento do seu próprio conhecimento” (Alarcão e Moreira, 1997, pp. 10-11). Além de ajudar o futuro professor a construir conhecimentos relevantes do ponto de vista da prática profissional, *“na medida em que obriga a manusear conceitos, variáveis e hipóteses de uma maneira mais profunda e mais exigente do que noutro tipo de trabalhos*” (Ponte, 1999, p.16), a prática da investigação também é importante porque *“só compreendendo a sua própria aprendizagem através da investigação (...) se pode compreender esses processos nos próprios estudantes*” (id., *ibid.*). Apesar de muito se ter falado sobre formação de professores, a prática da investigação como dispositivo de formação e de desenvolvimento profissional e pessoal de futuros professores, designadamente do 1.º CEB, tem sido reduzida. Contrariando esta tendência, a ESEC, desde que assegura a formação de professores do 1.º CEB ao nível da licenciatura, tem procurado, de forma continuada e progressiva, envolver os futuros professores na investigação da sua própria prática profissional. Esta orientação, que problematiza e questiona a concepção de prática profissional como um campo de aplicação de conceitos e métodos das várias ciências, procura ultrapassar os conflitos ainda não satisfatoriamente resolvidos entre conhecimento científico e acção prática, ou, por outras palavras, romper com as velhas dicotomias teoria – prática e conhecimento dos conteúdos – conhecimento e actuação pedagógicos.

As unidades curriculares *OIE IV* e *OIE V* aparecem no plano de estudos da licenciatura como espaços onde se fomenta o recurso à investigação feita pelos próprios alunos estagiários para, a partir dela, produzirem a sua própria formação enquanto professores.

Objectivamente, se a *OIE IV*, para além de se constituir um espaço de desenvolvimento pessoal e profissional, visa *“estimular o desenvolvimento de atitudes e competências de investigação, numa perspectiva de investigação-acção tendo em conta que a formação de todo o professor compreende níveis e campos diversificados que passam pela análise, reflexão e problematização de práticas que desenvolve ou observa enquanto profissional*” (Programa da *OIE IV*), a *OIE V*, partindo da convicção de que o desenvolvimento apoiado de competências e atitudes de investigação educativa é uma componente essencial da formação de professores, tem como objectivo central

“favorecer, no futuro professor a capacidade de antecipar os resultados dos processos educativos que desenvolve e das atitudes que adopta no seu contexto de trabalho, bem como a construção e produção de saberes que apoiem mudanças fundamentais das sua práticas” (Programa de OIE V).

São duas unidades curriculares que, em articulação, pretendem dar atenção não só ao que se aprende para se ser professor, mas também ao modo como se aprende a ser professor.

Particularmente no âmbito da *OIE IV*, os alunos estagiários, na componente *Seminário de Análise e Reflexão Práticas*, concebem em grupos de estágio, como atrás referimos, projectos de intervenção a serem desenvolvidos nas escolas cooperantes. Estes projectos integram, sempre que possível, as recomendações da investigação científica mais adequadas à situação particular de cada grupo de estágio e consubstanciam-se, por regra, na planificação/estruturação, na experimentação/condução das aulas e na reflexão e avaliação da prática lectiva. Neste modelo, que pressupõe a concepção do currículo como um projecto aberto e a participação dos professores na sua (re)elaboração (investigando, concebendo alternativas, elaborando ou transformando materiais, tomando decisões...) a prática pedagógica coloca a actividade didáctica no centro do desenvolvimento curricular, onde há elementos constitutivos que a integram de uma forma estruturante: 1) Concepção e fundamentação, 2) Planificação, 3) Execução e 4) Avaliação. A concepção e fundamentação do acto didáctico (o que, quando, para quê, por quê, como ensinar, ou seja, as teorias ou ideias que construímos sobre o acto educativo), determina a forma como concebemos os restantes elementos, ou seja, como planeamos, executamos e avaliamos. A planificação/estruturação das aulas aparece, assim, como uma ponte entre as nossas concepções (teorias) e a prática lectiva a qual deve ser utilizada não como elemento prévio do trabalho pedagógico-didáctico, mas como elemento do processo que validará as hipóteses inicialmente formuladas. No fundo, é uma forma de conceber a planificação, não como um modo de planear a implementação do currículo por fidelidade ou simetria, mas como se de um projecto de mini-investigação se tratasse.

Nesta modalidade, a hipótese seria uma tese oculta (aprendizagem esperada mediante a observação de certas condições), o que significa que temos de organizar as

diferentes variáveis (situações e experiências de aprendizagem) de modo a poder provar a tese. Vejamos o exemplo na Figura 15.

Figura 15- Planificação de uma unidade didáctica como uma mini-investigação

Problema/ pergunta de partida	- O que é que o aluno não sabe e se espera que aprenda (sobre determinada(s) área(s) de saber)?	- Pressupõe: a identificação de saberes anteriores (pré-requisitos); o conhecimento dos alunos, dos contextos, dos conteúdos...
Objectivos de aprendizagem	- Intenções educativas referidas a novos saberes (representacionais, procedimentais, factuais...).	- Compreende: a previsão dos comportamentos a suscitar nos alunos (conceitos a construir, problemas a resolver, julgamentos a emitir...)
Hipótese (tese a validar pela prática)	- Se os alunos passarem por estas situações e/ou experiências de aprendizagem (discriminar), então é provável que as intenções educativas/objectivos de aprendizagem sejam atingidos.	- Implica: a antevisão, a criação e a preparação de situações/ experiências de aprendizagem significativas de acordo com os estádios de desenvolvimento do aluno, mas capazes de o fazer progredir.
Realização de experiências de aprendizagem	- Actividade didáctica (execução/avaliação): conjunto de observações, actividades, situações de ensino-aprendizagem a experienciar pelos alunos.	- Obriga: à intervenção do professor (orientar, provocar uma reflexão, analisar um erro...) - Convoca: o uso de materiais curriculares e outros recursos pedagógico-didácticos.
Resultados	- Avaliação das aprendizagens: - novas representações mentais - novos saberes procedimentais - novos saberes factuais	NOVAS COMPETÊNCIAS - Requer: o uso de modalidades e instrumentos de registo (observação e avaliação).
Discussão/ problematização dos resultados	- Análise dos resultados da aprendizagem	- Exige: a confrontação dos resultados obtidos com as intenções educativas (objectivos de aprendizagem).
Conclusão	- Aprendizagens/competências adquiridas	- Passa-se a nova planificação.
	- Aprendizagens/competências não adquiridas	- Reestrutura-se a planificação podendo as alterações incidir sobre uma ou mais das suas componentes.

As estratégias de reflexão, de trabalho de projecto (Cortesão *et al.*, 1979; Leite, Malpique e Santos, 1989, 1990) e de investigação-acção são opções metodológicas que têm vindo a ser ensaiadas como forma de concretizar o ciclo prático do acto didáctico que inclui, como um dos seus elementos organizadores, a planificação concebida como uma mini-investigação.

Como acabámos de ver, o modelo de prática pedagógica que desenvolvemos na ESEC procura estimular nos futuros professores uma atitude científica e reflexiva de pensar criticamente sobre os processos de ensino em que estão envolvidos.

Do mesmo modo, também a *OIE V* constitui um espaço de apropriação de saberes profissionais onde a investigação desempenha um excelente guia para orientar e melhorar as práticas de ensino nas salas de aula e nas escolas. Não se trata de utilizar a investigação como um processo de construir e validar conhecimento científico de forma rigorosa, tal como é exigido nas comunidades científicas e académicas, mas de a utilizar como estratégia formativa, isto é, a partir da apropriação dos processos cognitivos utilizados no processo investigativo, o futuro professor coloca questões, procura respostas válidas e objectivas, interpreta-as e utiliza-as, optimizando, desta maneira, não só o seu próprio modo de ensinar, mas também os ambientes de aprendizagem.

A investigação como estratégia de formação configura, assim, um modelo reflexivo de formação, onde o professor é visto como um profissional autónomo, ou seja, um profissional que domina um conjunto de saberes profissionais que lhe permite tomar decisões relativas às suas práticas educativas (Stenhouse, 1984, 1987; Alarcão, 2001d; Estrela, 2003, Esteves, 2002).

Grande parte dos trabalhos que têm estado a ser realizados no âmbito da *OIE V* têm proporcionado a compreensão de diversas problemáticas envolvidas no complexo processo de formação. Ferramentas metodológicas como os questionários, entrevistas semi-estruturadas, análise documental, auto-relatos ou narrativas escritas têm constituído opções técnicas em bastantes trabalhos, os quais têm permitido, aos futuros professores, através da “*descrição do que se passa efectivamente do ponto de vista daquele que vive tal ou qual situação concreta*” (Bruyne, Herman e Schoutheete, 1991, p. 76), ou seja, através da apreensão do sentido que os diferentes actores atribuem às suas práticas, compreender, de forma crítica, a sua futura realidade profissional. A observação directa de fenómenos educativos, tal como se manifestam no seu próprio ambiente natural, tem sido também uma metodologia usada em diversos trabalhos, a qual tem permitido identificar não só diferentes tipos de comportamentos sociais, profissionais ou de aprendizagem, mas também estruturar um pensamento e um posicionamento crítico face aos mesmos.

Este conjunto de trabalhos privilegia, como modo de investigação, o estudo de caso (Yin, 2005) ¹⁷⁵. São estudos que, como referimos, requerem uma recolha de informação variada. Alguns desses estudos são de natureza exploratória, isto é, visam descobrir problemáticas novas e outros, a maioria, são essencialmente descritivos, ou seja, empenham-se em descrever um caso concreto.

Um esforço que tem vindo a fazer prende-se com o incentivo aos estudos de intervenção para responder a problemáticas diversas que se observam nas escolas. Para além de se identificar e procurar resolver problemas concretos junto das comunidades escolares recorrendo-se, para o efeito, aos meios e recursos humanos e pedagógicos nelas existentes, pretende-se que os futuros professores se apropriem não apenas das metodologias mais adequadas a este tipo de investigação mas que eles próprios se considerem como parte integrante das soluções que se pretendem encontrar.

Decorre do que acabámos de referir que a investigação como estratégia de formação é um factor e uma condição importante de desenvolvimento profissional e pessoal dos futuros professores e organizacional das escolas. Além disso, estamos persuadidos, como já o dissemos, de que esta aposta formativa incentiva a ruptura com uma concepção de escola consumista e a assunção de uma escola sede de tomada de decisões, em que o papel reprodutor do professor dá lugar ao de profissional problematizador e inovador. É este o perfil de professor que perseguimos na Escola Superior de Educação de Coimbra e este o contexto organizacional e processual em que procedemos à investigação.

2- Metodologia

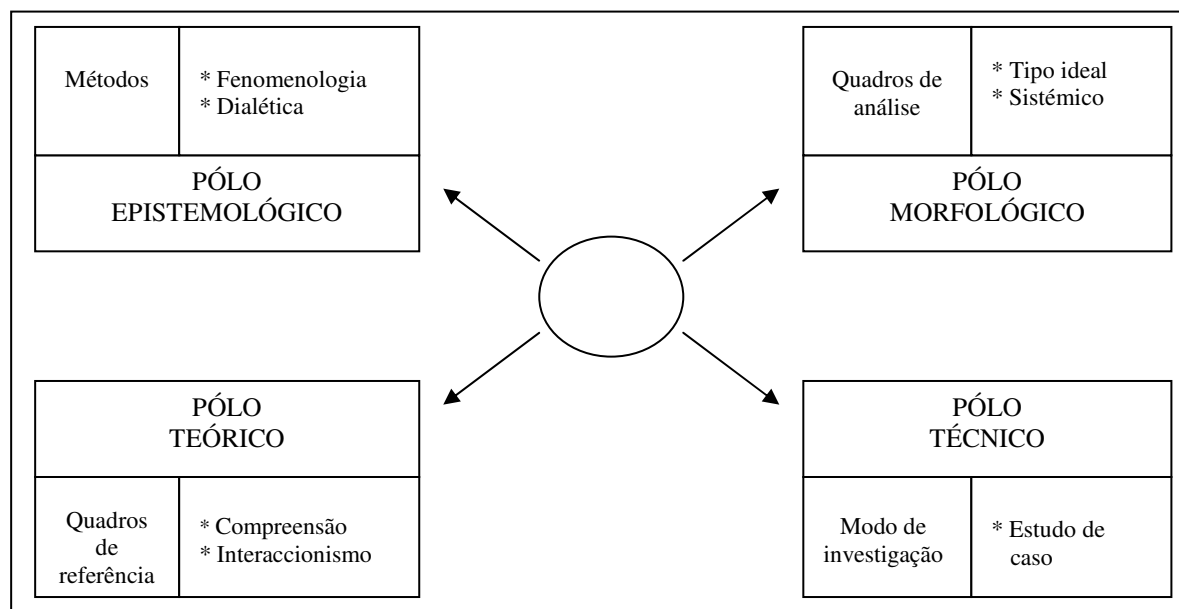
2.1- Natureza topológica do espaço metodológico

Do ponto de vista metodológico, a investigação desenvolveu-se na articulação intrínseca de diferentes pólos (Figura 16) que assegurassem a sua cientificidade de acordo

¹⁷⁵ Para este autor, o estudo de caso(s) é um modo de investigação que permite o estudo holístico “*de eventos dentro dos seus contextos na vida real*” (Yin, 2005, p. 97).

com a concepção do espaço metodológico quadripolar proposto por Bruyne, Herman e Schoutheete (1991)¹⁷⁶.

Figura 16- Espaço metodológico quadripolar da investigação (adaptado de Bruyne, Herman e Schoutheete, 1991)



Tendo como suporte paradigmático a articulação entre os discursos teórico-epistemológicos construtivistas da complexidade (Lerbet 1986, 2004; Santos, 1988; Morin, 1994, s.d.; Le Moigne, 2002, 2003a), da complexificação e da epistemologia da escuta/controvérsia (Correia, 2001) e o experiencialismo crítico (Alarcão, 2001b) (pólo epistemológico)¹⁷⁷, e tratando-se de um estudo centrado no desenvolvimento dos sujeitos formandos, a metodologia que pareceu mais adequada foi a indutiva e diacrónica, isto é, partindo da observação das práticas pedagógicas nos centros de estágio e da interpretação dos discursos produzidos pelos próprios sujeitos (orais e escritos) no contexto da unidade curricular directamente relacionada com a iniciação à prática profissional, procurámos compreender, desocultar e interpretar os processos e as metamorfoses por eles

¹⁷⁶ Segundo este autor, podem “*ser distinguidos quatro pólos metodológicos no campo da prática científica: epistemológico, teórico, morfológico e técnico. Eles não configuram momentos separados da pesquisa, mas aspectos particulares de uma mesma realidade de produção de discursos e de práticas científicas*” (Bruyne, Herman e Schoutheete, 1991, p. 35).

¹⁷⁷ O pólo epistemológico, explicitado na secção 1 do capítulo 2 do estudo, exerce uma função de vigilância reflexiva e crítica do processo metodológico e, neste sentido, estabelece as condições de objectivação dos conhecimentos científicos, dos modos de observação, da recolha e transformação técnica de informações... (Bruyne, Herman e Schoutheete, 1991).

experienciadas¹⁷⁸. A consecução destes objectivos levou-nos a eleger, no quadro dos discursos teórico-epistemológicos adoptados, a fenomenologia¹⁷⁹ e a dialética¹⁸⁰ como métodos que melhor conferem uma lógica compreensiva e interpretativa ao trabalho científico.

Foi neste sentido que a investigação implicou também um conjunto de decisões no pólo teórico. Neste pólo, que é a instância do espaço metodológico onde se constroem os conceitos e as próprias regras de interpretação do real, as nossas opções decorreram não apenas da problemática do estudo, mas também do quadro epistemológico com o qual se articula. Neste caso, as regras de interpretação das práticas e dos discursos adoptadas foram inspiradas pelos quadros de referência compreensivo e interaccionista, tributários, como referimos, dos discursos fenomenológico e dialético. No que concerne à construção dos conceitos, eles foram abordados por referência à problemática do estudo e a quadros teórico-conceptuais reconhecidos (Quivy e Campenhoudt, 1998). Neste sentido, as teorias e as estratégias ligadas ao desenvolvimento profissional de professores foram, entre outras, abordadas à luz dos trabalhos de referência realizados sobre estes temas ou, de modo mais geral, sobre problemáticas que lhe estão associadas¹⁸¹.

O objecto do estudo e a sua operacionalização também não foram dissociados do campo de análise empírica (pólo morfológico)¹⁸² e dos seus modos de investigação (pólo técnico). Relativamente ao pólo morfológico, a nossa opção recaiu, fundamentalmente, na conjugação de dois quadros de análise os quais permitiram

¹⁷⁸ Este estudo centra-se na aquisição e desenvolvimento de competências profissionais na formação inicial e, neste sentido, insere-se na corrente de investigação centrada na dinâmica da mudança e no estudo dos seus processos. Visa, portanto, agir e conhecer, ou seja, “*tende simultaneamente a criar uma mudança numa situação natural e a estudar as condições e os resultados da experiências efetuada*” (Bruyne, Herman e Schoutheete, 1991, p. 239).

¹⁷⁹ Trata-se de uma abordagem cujo enfoque metodológico enfatiza a compreensão e a interpretação dos fenómenos não como nos aparecem mas como são vividos. Neste sentido, proceder “*a uma análise fenomenológica é, com efeito, em primeiro lugar, substituir as construções explicativas pela descrição do ‘que se passa’ efectivamente do ponto de vista daquele que vive tal ou qual situação concreta*” (Scherer, referido por Bruyne, Herman e Schoutheete, 1991, p. 76).

¹⁸⁰ O sentido metodológico da abordagem dialética nega as leis da lógica formal (identidade, não contradição, terceiro excluído) e o pré-estabelecido e, enquanto movimento “*progressivo-regressivo de abertura para o concreto em transformação*” (Bruyne, Herman e Schoutheete, 1991, p. 71), enfatiza a compreensão das relações mútuas, a implicação, a ambivalência de certos fenómenos ou a reciprocidade de perspectivas.

¹⁸¹ O quadro teórico-conceptual do estudo foi desenvolvido na secção 2 do capítulo 2.

¹⁸² O pólo morfológico é o campo da formalização, estruturação e objectivação da problemática da investigação cujas funções (exposição, causação e objectivação) visam garantir “*o rigor, a coerência interna dos objectos científicos, coerência semântica e sintática, coerência ‘pragmática’ (Apostel) e estilística (Granger)*” (Bruyne, Herman e Schoutheete, 1991, p. 162).

configurar com maior coerência os modos de articulação da expressão teórica objectivada, da problemática do estudo. O tipo ideal compreensivo¹⁸³ foi um dos quadros mobilizados. Construído a partir das competências a desenvolver na sua relação com o perfil de competências profissionais do professor do 1.º CEB, este modelo permitiu recensear não apenas as dimensões e respectivas conexões do desenvolvimento profissional, mas também os factores e as condições em que essas dimensões se iam estruturando, ou seja, possibilitou captar, organizar e tornar significativas as informações recortadas nos discursos narrativos. Ao constituir-se guia de recolha de informação pertinente e simultaneamente referência em relação à qual iam sendo comparados os conteúdos significativos observados, permitiu ainda avaliar e esclarecer as condições em que esses conteúdos significativos se aproximavam, ou não, do tipo ideal construído.

Para além do tipo ideal, também o quadro sistémico foi convocado. Este quadro de análise *“reconhece (...) a predominância do todo sobre as partes e (...) aborda seu objecto sob forma coerente e globalizante de uma rede de relações”* (Bruyne, Herman e Schoutheete, 1991, p. 183). Foi esta abordagem holística que, ao especificar a configuração de uma rede morfológica de causalidade multireferencial, permitiu aceder a uma explicitação da compreensibilidade construída na análise das relações de interdependência entre diferentes níveis e subsistemas¹⁸⁴.

Quanto aos modos de investigação, eles constituem *“os meios de abordagem do ‘real’, fixam o quadro instrumental da apreensão dos dados e devem, por conseguinte, concordar com as técnicas da sua coleta”* (id., ibid., p. 223)¹⁸⁵. Por isso, o objecto e objectivos perseguidos no nosso estudo só poderiam ser compagináveis com a opção por um campo de observação situado, aberto e em (re)construção onde o observador se implica

¹⁸³ Os tipos ideais são quadros de análise privilegiados fundamentalmente pelas abordagens de tipo compreensivo e interaccionista e visam, não exprimir as propriedades da realidade empírica e classificá-las, mas, compreender a lógica estruturante do funcionamento de determinados fenómenos empíricos. Não existindo na realidade empírica, os tipos ideais, construídos na intercepção da linguagem teórica e da linguagem empírica, envolvem procedimentos que visam restituir uma inteligibilidade e uma significação a um conjunto de fenómenos que aparecem dispersos na realidade observada.

¹⁸⁴ Referimo-nos, entre outros, ao grupo-turma e subgrupo (no âmbito da população alvo), às unidades de análise (no âmbito da (re)construção das dimensões estruturantes dos saberes e competências profissionais), dos contextos de prática, supervisão eco-clínica e escrita reflexiva com *feedback* co-construtivo. Ao procurarmos conexões significativas entre estes diferentes níveis, admitimos a existência de uma interdependência entre aspectos objectivos e subjectivos da realidade empírica.

¹⁸⁵ Bruyne, Herman e Schoutheete (1991), identificam cinco modos principais de investigação (o estudo de caso, a análise comparativa, a experimentação “em laboratório” ou “de campo”, a simulação em computador) os quais, face ao objecto e natureza do estudo, *“podem se combinar e reforçar-se mutuamente”* (p. 223).

pessoalmente e o aborda a partir de dentro¹⁸⁶, ou seja, a partir da sua participação efectiva e activa na vida dos sujeitos. Trata-se de uma abordagem compreensiva que “*repousa na ideia de que o pesquisador deve adoptar uma orientação subjectiva com respeito aos fenómenos e deles se aproximar o máximo possível a fim de compreender os actores e seus comportamentos*” (*id.*, *ibid.*, p. 224). Para além desta atitude “compreensiva”, perseguíamos também um objectivo prático: interferindo sistemática e deliberadamente no real por meio de abordagens reflexivas e auto-reflexivas (Simões, 1990), pretendíamos também potenciar processos de mudança nas representações e práticas profissionais nos actores implicados e apreender o sentido ecológico dessas mudanças. Esta intencionalidade supõe o recurso à observação participante e a mobilização da investigação-acção (Pourtois, 1981; Carr e Kemmis, 1988; Simões, 1990; Elliot, 1997; Cortesão e Stoer, 1997; Moreira, 2001; Moreira *et al.*, 2006; Cortesão, 2006), modo de investigação que acentua uma compreensão intersubjectiva dos dados, uma interpretação das experiências vividas, tal como são percebidas pelos participantes (Bogdan e Biklen, 1994).

Assim sendo, o pólo técnico configurou, como modo de investigação, o estudo de caso (McMillan e Schumacher, 1989; Bogdan e Biklen, 1994; Yin, 2005) e a observação participante¹⁸⁷, o questionário, a escrita de narrativas autobiográficas¹⁸⁸, a observação de aulas¹⁸⁹, a entrevista foram instrumentos de recolha de dados adequados à metodologia essencialmente qualitativa/interpretativa que se propôs.

¹⁸⁶ Em certas fases da investigação, o observador tendeu a permanecer neutro quando utilizou procedimentos metodológicos que não implicaram qualquer processo de interacção social.

¹⁸⁷ A observação participante, um dos pilares fundamentais do processo de supervisão eco-clínica, apesar de secundária, foi uma fonte importante de informação ao permitir transferir significados subjectivos, sentidos e padrões de desenvolvimento para o contexto da investigação (Lapassade, 2001).

¹⁸⁸ A abordagem autobiográfica inscrevendo-se “*nas perspectivas que procuram refundar pesquisas resultantes, do ponto de vista teórico, de articulações específicas das contribuições do neo-marxismo, do existencialismo, da fenomenologia, do interaccionismo simbólico*” (Araújo, 2004, p. 314), tem vindo a obter o reconhecimento do seu estatuto científico, enquanto método autónomo e transdisciplinar de investigação (Ferrarotti, 1988; Denzin, 1989; Nóvoa e Finger, 1988; Nóvoa, 1995; Josso, 2002). Este interesse crescente pela abordagem autobiográfica decorre, por um lado, da necessidade de renovação metodológica, em consequência da crise generalizada gerada pelo carácter demasiadamente técnico das metodologias positivistas, fundadas no axioma da objectividade (Ferrarotti, 1988) e, por outro, da possibilidade oferecida por esta abordagem em arquitectar um entendimento multifacetado, multidimensional e multirreferencial de produzir conhecimentos que se situa na encruzilhada de diversos saberes (Nóvoa, 1995) (cfr. Capítulo 2, subsecção 2.6).

¹⁸⁹ Utilizaram-se sistemas de observação que visaram recolher/registar dados durante a intervenção didáctico-pedagógica dos alunos em salas de aula, os quais foram objecto de análise na fase pós-observação/leccionação e no *Seminário de Análise e Reflexão Práticas*.

Apesar dos instrumentos utilizados serem fundamentais para o desenrolar da investigação, destacámos a narrativa autobiográfica pela importância que atribui à perspectiva dos sujeitos (subjectividade) na relação e interdependência com os outros e os contextos em que actua (intersubjectividade). De facto, na área da formação, a escrita de narrativas autobiográficas como prática reflexiva de auto-formação e de (re)construção identitária, possibilita compreender melhor os processos e as condições mobilizadoras das transformações das representações que os sujeitos constroem de si no seu processo de formação. É que, como refere Josso (2002), o acto mesmo de narrar a trajectória de formação pode ser percebido pelo sujeito narrador *“como indicador do seu sistema de valores, das suas representações socioculturais, das suas referências de compreensão”* (p. 89), ou seja, como indicador da sua história de vida que expressa os seus saberes, as suas experiências, a sua subjectividade e a sua singularidade.

Desta forma, a escrita de narrativas autobiográficas vai colocar em jogo interactivo e em articulação as transacções¹⁹⁰ subjectivas (internas)¹⁹¹ e objectivas (externas)¹⁹² ao indivíduo reconfigurando, continuamente, as dimensões subjacentes à (re)construção do seu conhecimento e da sua identidade (Dubar, 1995). Assim, a identidade profissional (re)configurar-se-ia na “fronteira” entre a transacção subjectiva (eixo do passado que traduz a história de vida dos indivíduos) e a transacção objectiva (eixo do futuro, que traduz as intenções educativas ou de formação). Este diálogo acontece num contexto singular (eixo do presente, que traduz um conjunto de tarefas e de interacções concretas)¹⁹³ que se estrutura em torno da tripla interacção: consigo, com os outros e com as tarefas de aprendizagem (Alarcão, 1996c) (Figura 17)¹⁹⁴.

¹⁹⁰ Josso (2002) considera que *“a palavra transacção é mais apropriada do que a de interacção (...) porque denota uma intencionalidade que se constitui simultaneamente, sendo modelada “por” e modelando a variedade quase infinita das circunstâncias das nossas vidas”* (p. 31).

¹⁹¹ As transacções subjectivas traduzem as trajectórias individuais dos sujeitos (socialização primária) que transportam várias representações (imagem de si, apreciação de capacidades, realização de desejos...).

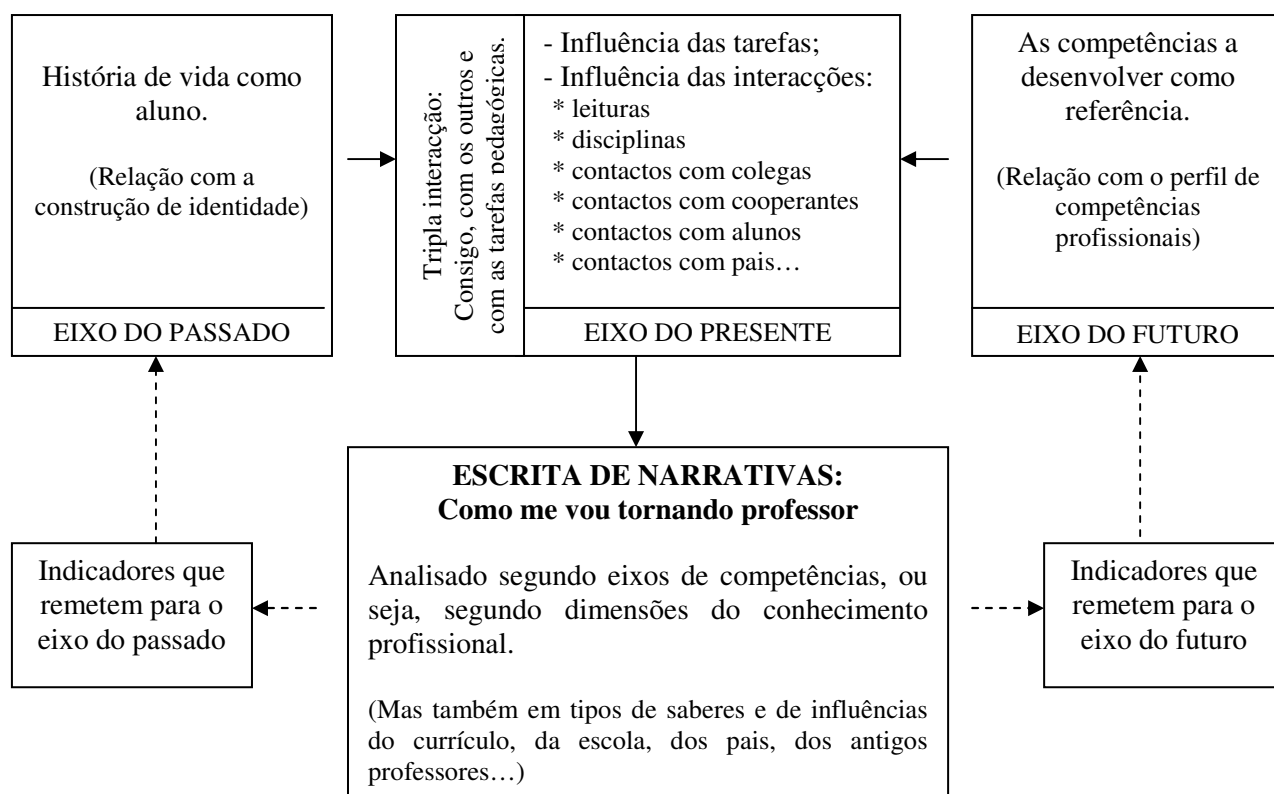
¹⁹² As transacções objectivas traduzem os objectivos/finalidades da formação portadores de identidades virtuais.

¹⁹³ No campo da educação/formação, estes contextos particulares são sistemas de acção multirreferenciais que transportam propostas de identidades profissionais e que exigem um contexto particular, como por exemplo, a sala de aula (programas, tarefas de ensino-aprendizagem, professores, colegas...).

¹⁹⁴ O eixo do presente, estruturando-se em torno da tripla interacção (Alarcão, 1996c), constrói-se na articulação entre o eixo do passado (trajectórias individuais portadoras de identidades reais) e o eixo do futuro (perfil de competências profissionais do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico).

A escrita de narrativas autobiográficas permite, assim, aos sujeitos (e aos investigadores pela sua análise) construírem os seus conhecimentos científicos, didáticos e curriculares nas zonas de fronteira entre o saber e o não-saber (Praia, 2004) e, mais do que isso, compreenderem não só o processo subjacente a essa construção mas, sobretudo, conhecerem-se a “*si próprios enquanto pessoas em desenvolvimento*” (Sá-Chaves, 2000, p. 20).

Figura 17- A escrita de narrativas autobiográficas na modelização da investigação



2.2- Concomitância e articulação entre os projectos de formação e de investigação (projecto de modelização dupla)

Definimos modelização como uma elaboração conceptual intencional para representar e estudar objectos, fenómenos ou comportamentos da realidade com vista à sua compreensão ou explicação. Face ao enfoque colocado na explicação ou na representação, a operação cognitiva de construção do modelo de um fenómeno representado simbolicamente (por uma figura), é passível de ser perspectivada pelos discursos epistemológicos quer aplicacionista (modelização analítica), quer da complexidade

(modelização sistémica). Na modelização analítica, que subentende a racionalidade formal dedutiva, a conceptualização metodológica consiste na aplicação de modelos ao objecto de estudo, ou seja, assenta no primado do método sobre o projecto. Ao contrário, na modelização sistémica, que subentende uma racionalidade procedimental e uma contextualização teleológica (Le Moigne, 2002, 2007), a conceptualização metodológica assenta na elaboração de decisões e de acções colectivas para a construção e desenvolvimento de projectos de intervenções deliberadas em contextos de mudança esforçando-se por antecipar as consequências e sobretudo os efeitos irreversíveis. A modelização dupla (Delprat, 1986; Desgagné *et al.*, 2001; Sá-Chaves, 2002), inscrevendo-se na epistemologia da modelização de sistemas complexos (Le Moigne, 2002, 2007) surge assim como a representação da integração dinâmica da formação e da investigação num sistema complexo de implicações mútuas em torno de quatro referentes interdependentes (contextos, actividades, evolução/transformação e finalidades), estratégias que, apesar de “*ao nível da sua operacionalização, concorrerem em processos temporal e espacialmente comuns*” (Sá-Chaves, 2002, p. 206), não se confundem quanto às suas finalidades. Como bem sublinhou a referida autora relativamente ao projecto de investigação que desenvolveu no âmbito do seu doutoramento, também o presente projecto, enquanto unidade complexa,

respeita na sua organização interna a coerência entre os dois tipos de objectivos, quer nas formas estrategicamente decididas para intervir localmente nos processos de formação, quer nas formas, também estrategicamente escolhidas e controladas, para reflectir teoricamente sobre esses mesmos processos (*id.*, *ibid.*).

2.2.1- As bases conceptuais da modelização formação – investigação-acção

Tendo em conta o espaço metodológico quadripolar, os objectivos do estudo e tratando-se de uma investigação no terreno social, em que há uma intenção deliberada em produzir alguns efeitos e compreender como eles se produzem, o diálogo articulado entre duas metodologias¹⁹⁵ – a da investigação e a da formação (Figura 18) – (modelização dupla) pareceu constituir uma proposta adequada e que confere sentido à investigação.

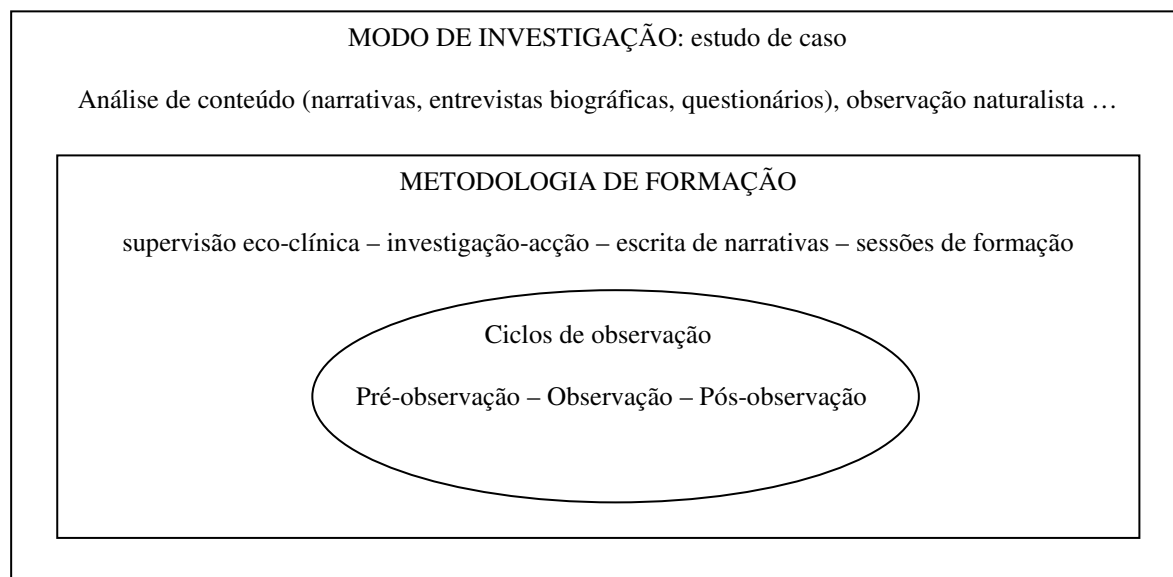
¹⁹⁵ Nesta investigação o investigador, assumindo a duplicidade de papéis e funções (investigador e supervisor) procura compreender a prática e dinâmica da mudança, não numa situação de exterioridade, mas numa situação catalizadora e implicada.

Com efeito, a investigação que se desenhou, reivindicando-se de um discurso epistemológico de tipo fenomenológico e dialético, consubstancia-se numa *“investigação na qual os autores da investigação e os actores sociais se encontram reciprocamente implicados: os actores na investigação e os autores na acção”* (Desroche, citado por Morin, 1985, p. 32). Esta implicação, que se opõe à objectividade científica do paradigma analítico cartesiano, remete-nos para a problemática das interacções entre o observador e o objecto observado e constitui, não uma deformação do processo de investigação, mas, ao contrário, um dos elementos constitutivos dos procedimentos de objectivação da observação e da acção.

Contrariamente a outros modos de investigação, na investigação que preconizamos as hipóteses de trabalho são conjunturais e indiciárias (Wanderley, 1989; Bruyne, Herman e Schoutheete, 1991), ou seja, é a conjuntura da dinâmica da mudança que assumirá o lugar de uma linguagem hipotética. O tratamento da informação reveste-se também de características especiais. Se na investigação tradicional o tratamento da informação é estável, invariável e não reactivo (o observador é passivo e o que ele procura é explicar a mudança), este projecto de investigação elege a acção, o questionamento e a reflexão como condições centrais para encontrar o sentido e as razões do sucesso ou insucesso. O tratamento da informação é, por isso, reactivo e pós-activo já que se espera que a sua análise e tratamento se reflecta na dinâmica do grupo em mudança.

Uma especificidade desta investigação é o seu carácter complexo. Sendo a produção e a apropriação de conhecimentos uma das suas finalidades (democratização do saber), a investigação pretende atingir objectivos de formação, ao visar o desenvolvimento de um processo de aprendizagem sócio-profissional e, simultaneamente, de inovação, ao potenciar mudanças e transformações nas situações e nos contextos decorrentes das interacções entre os participantes e entre estes e os contextos em que participam. Trata-se, como refere Pourtois (1981), não só da apropriação de saber gerador de mudança, mas também do enriquecimento pessoal dos actores com repercussões evidentes na intervenção sócio-política a favor da luta por um mundo melhor.

Figura 18- Metodologia de formação – investigação-acção



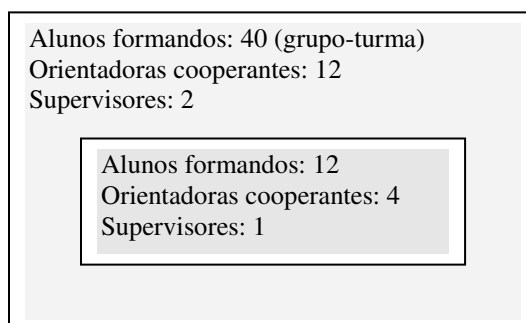
A metodologia de formação, objecto de estudo da investigação, tendo como base a perspectiva sócio-interacionista de construção do conhecimento de Piaget (1974, 1977) articulada com a de Vygotsky (Daniels, 1994), a visão crítica de Schön (1983, 1987), Carr e Kemmis (1988), Smyth (1989), Freire (1997) e do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979, 1995) e de Bronfenbrenner e Morris (1998), teve como objectivo, na esteira do que mais recentemente, no contexto português, têm vindo a defender, entre outros, Ponte (2002), Sá-Chaves (2002), Roldão (2005), Vieira *et al.* (2006), Moreira *et al.* (2006), Alarcão e Roldão (2008), propiciar ao futuro professor um contexto de crescimento teórico e de desenvolvimento de estratégias de acção que lhe permitissem entender e transformar a sua prática no contexto de sala de aula em ordem ao desenvolvimento de um perfil de competências profissionais adequadas ao exercício de funções docentes no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

2.3- Os participantes

O sujeito colectivo do estudo (Bataille, 1981) foi constituído por três categorias de participantes com níveis de envolvimento diferenciado em função do campo de

observação considerado¹⁹⁶: quarenta alunos formandos, doze orientadores cooperantes e dois professores supervisores (Figura 19)¹⁹⁷. Apesar de todos os elementos das três categorias de participantes estarem implicados nas tarefas de estágio previstas, nem todos tiveram igual protagonismo no desenvolvimento do projecto de investigação. Com efeito, seleccionámos para o estudo determinadas tarefas realizadas por todos os formandos¹⁹⁸ (observação mais alargada) e outras que, embora efectuadas também pelos restantes elementos do grupo-turma, disseram respeito apenas aos doze formandos que desenvolveram o estágio sob a supervisão do investigador (observação mais focada).

Figura 19- Participantes no estudo



Estão, neste caso, as tarefas de escrita de narrativas autobiográficas de processo e de síntese, o *feedback* produzido no contexto da escrita de narrativas autobiográficas e a entrevista às quatro orientadoras cooperantes que acolheram os doze estagiários (quatro núcleos de estágio).

2.3.1- Questões éticas

Inicialmente pensámos que, idealmente, a totalidade dos alunos poderia estar envolvida na investigação. Contudo, devido à organização do estágio, tal não foi possível. Se, por exemplo, nas actividades do *Seminário de Análise e Reflexão Práticas* foi possível

¹⁹⁶ Na base da selecção e da definição do número de participantes estiveram critérios que conjugaram os objectivos da investigação com as condições de exequibilidade da mesma entre as quais destacamos as organizacionais e contextuais (Quivy e Campenhoudt, 1998).

¹⁹⁷ Apesar de não estarem directamente envolvidos, os alunos das escolas onde decorreram as actividades de iniciação à prática profissional não deixam de constituir o epicentro e a razão de ser do projecto de formação – investigação-acção.

¹⁹⁸ Referimo-nos ao questionário sobre a representação dos estagiários acerca da profissão de professor de 1.º CEB aplicado no início e no fim do ano lectivo e ao questionário sobre a avaliação da escrita de narrativas autobiográficas, instrumentos de formação e de investigação abrangentes ao grupo-turma.

mobilizar boa parte das estratégias e instrumentos de formação para a investigação, já a escrita de narrativas autobiográficas, apesar de ter constituído uma proposta abrangente ao grupo-turma na formação, só pôde ser mobilizada para o estudo relativamente aos doze alunos estagiários (quatro núcleos de estágio) que desenvolveram as tarefas de estágio sob a supervisão do investigador¹⁹⁹. Igualmente, apenas as orientadoras cooperantes dos quatro núcleos de estágio integraram o *sujeito colectivo* da investigação, que, recordamos, foi constituído por doze alunos estagiários, quatro orientadoras cooperantes e um supervisor/investigador. Se o envolvimento dos sujeitos nas tarefas de formação estava previsto regulamentarmente, a participação na investigação implicou o seu consentimento e a garantia da sua privacidade. Daí que, no âmbito da investigação, tenhamos mantido a confidencialidade²⁰⁰ dos nomes dos estagiários e das orientadoras cooperantes.

2.4- Descrição sucinta do percurso de formação – investigação-acção

O percurso de investigação desenvolveu-se acoplado ao projecto de formação e visou, a partir da intervenção em contextos reais de prática profissional de natureza reflexiva, compreender os processos, as dinâmicas e as condições subjacentes à construção de competências profissionais e à consciencialização desse processo construtivo. Neste sentido, foi o próprio aspecto questionador da formação tomado como objecto de estudo que estruturou a investigação. Construído sob a ideia “*Como me vou transformando em professor do 1.º CEB*”, o processo de formação – investigação-acção iniciou-se com um questionário à turma²⁰¹ com o objectivo de situar os alunos formandos, antes da experiência do estágio, no que concerne às seguintes dimensões teórico-práticas: 1) concepções de professor do 1.º CEB; 2) trajectórias individuais; 3) representações sobre os papéis e funções do professor do 1.º CEB; 4) desenvolvimento do auto-conhecimento

¹⁹⁹ Esta decisão foi determinada principalmente por duas razões: por um lado, a impossibilidade do investigador se constituir supervisor de todos os estagiários do grupo-turma e, por outro, o volume excessivo de narrativas autobiográficas que teria de ler e às quais deveria “reagir” em tempo útil.

²⁰⁰ A confidencialidade dos nomes dos participantes foi assegurada pela utilização de pseudónimos.

²⁰¹ Para além de responder aos objectivos traçados para a investigação, o questionário serviu também os interesses da formação. Deste ponto de vista, e no que diz respeito aos alunos/professores estagiários, responder ao questionário, pelo auto-questionamento que suscitou, traduziu-se num processo reflexivo e de tomada de consciência do percurso feito nos últimos três anos de formação. No que concerne aos formadores/supervisores, a análise dos dados permitiu redesenhar o planeamento, as tarefas e as estratégias de formação. A estrutura do questionário, aplicação, resultados e respectiva análise consta na secção 1 do capítulo 4.

profissional e 5) impacto dos estágios efectuados em anos anteriores²⁰² no desenvolvimento de competências profissionais gerais e específicas. Identificada, numa primeira fase, a linha de base relativa às dimensões referidas, a segunda fase da investigação incidiu sobre a formação no contexto da prática pedagógica supervisionada que incluiu a escrita de narrativas autobiográficas. Dada a sua singularidade, explicitamos na Figura 20 a natureza e as etapas percorridas por que passou o processo de escrita das narrativas autobiográficas.

Figura 20- A narrativa autobiográfica e a (re)construção de competências profissionais: como me vou transformando em professor do 1.º CEB

Etapa	Tarefas	Sentido das tarefas	Semestre	Natureza
1. ^a	1- Após as duas semanas de observações de práticas nos centros de estágio (20 horas de observação), escrita de narrativas biográficas visando identificar e analisar: 1.1- as competências profissionais observadas.	- Observação/identificação de competências profissionais em contextos de prática. - Análise e reflexão crítica sobre os dados observados.	1.º	Biográfica
2. ^a	1- A partir da 3.ª semana de estágio (início da intervenção), após a 1.ª intervenção, escrita de narrativas autobiográficas visando identificar: 1.1- as competências profissionais adquiridas/mobilizadas na planificação e na intervenção (o que fez, quando fez, como fez, por que fez...); 1.2- a forma como cada estagiário(a) acha que adquiriu/desenvolveu as competências referidas em 1.1; 1.3- as competências profissionais que, face a determinadas situações concretas vividas no estágio, considera que ainda não adquiriu (que traduzem dificuldades reais em enfrentar problemas de natureza diversa levantados pela prática).	Auto-análise e auto-reflexão sobre as suas próprias práticas nos centros de estágio		Autobiográfica de processo (ao longo do semestre)
3. ^a	1- Após cada intervenção, ao longo do semestre, escrita de narrativas autobiográficas visando: 1.1- acrescentar novas competências, reestruturar ou reconduzir competências profissionais já consideradas na(s) narrativa(s) anterior(es), justificando; 1.2- identificar e registar a forma como acha que adquiriu/desenvolveu as competências referidas em 1.1; 1.3- identificar e registar a(s) situação(ões)	Evolução das competências profissionais ao longo do estágio		

²⁰² Estes estágios dizem respeito às actividades de iniciação à prática profissional previstas nas unidades curriculares *OIE I*, *OIE II* e *OIE III* atrás referidas.

	pedagógica(s) com a(s) qual(is) teve dificuldade em lidar e a(s) competência(s) que a(s) mesma(s) reclamava(m), justificando.			
4. ^a	1- Escrita de narrativas autobiográficas evidenciando as competências profissionais: 1.1- que julga ter desenvolvido ao longo do 1.º semestre; 1.2- como pensa que as desenvolveu; 1.3- os sentidos que lhes atribuiu em ordem a desempenhar de forma adequada e com eficácia crescente os papéis e as funções de professor do 1.º CEB; 1.4- que percepção como importantes mas que ainda tem dificuldade em mobilizar, justificando.	Ponto da situação (final do 1.º semestre)		Autobiográfica de síntese (final do 1.º semestre)
5. ^a	1- Após cada intervenção, ao longo do semestre, escrita de narrativas autobiográficas visando: 1.1- acrescentar novas competências, reestruturar ou reconduzir competências profissionais já consideradas na(s) narrativa(s) anterior(es), justificando; 1.2- identificar e registar a forma como acha que adquiriu/desenvolveu as competências referidas em 1.1; 1.3- identificar e registar a(s) situação(ões) pedagógica(s) com a(s) qual(is) teve dificuldade em lidar e as competência(s) que a(s) mesma(s) reclamava(m), justificando.	Evolução das competências profissionais ao longo do estágio	2.º	Autobiográfica de processo (ao longo do semestre)
6. ^a	1- Escrita de narrativas autobiográficas evidenciando as competências profissionais: 1.1- que julga ter desenvolvido ao longo do ano; 1.2- como pensa que as desenvolveu; 1.3- os sentidos que lhes atribuiu em ordem a desempenhar de forma adequada e com eficácia crescente os papéis e as funções de professor do 1º CEB; 1.4- que percepção como importantes mas que ainda tem dificuldade em mobilizar, justificando.	Ponto da situação (final do 2.º semestre)		Autobiográfica de síntese (final do 2.º semestre)

Escritas na primeira pessoa e datadas, as narrativas visaram três objectivos diferentes mas complementares. Com as narrativas biográficas, escritas no período da observação (antes da intervenção), pretendia-se que os estagiários, a partir da identificação, descrição e reflexão crítica de eventos observados nos contextos de prática (experiências, acções, interacções...), ou seja, a partir da observação da competência de se gerir uma turma, construíssem uma representação dos contextos e um conhecimento profissional potencialmente mobilizável. Com a proposta da escrita de narrativas autobiográficas, enquanto prática reflexiva de auto-formação, visávamos proporcionar aos estagiários

experiências de escrita reflexiva indutoras de uma melhor compreensão dos processos e das condições mobilizadoras das transformações das suas próprias representações e práticas.

Mantendo como traço dominante a construção de sentidos, subjectividades e práticas no trajecto de formação, a escrita de narrativas autobiográficas assumiu duas vertentes: uma de evidência e de revelação das transformações e das mudanças que se iam operando nos desempenhos profissionais nos contextos particulares de prática, que designámos de narrativas autobiográficas de processo, e outra, de natureza meta-reflexiva, que designámos de narrativa autobiográfica de síntese. Se o objecto central das narrativas autobiográficas de processo, escritas regularmente ao longo do ano a propósito das experiências significativas de estágio, era a reacção dos estagiários aos problemas levantadas pelas suas próprias práticas, já as narrativas autobiográficas de síntese, escritas no fim dos primeiro e segundo semestres, visaram pôr a tónica no inventário dos recursos experienciais acumulados e das transformações das competências profissionais e identitárias geradas na e pela dinâmica da prática profissional.

Independentemente da sua natureza processual ou de síntese, as narrativas autobiográficas, uma vez entregues aos respectivos supervisores²⁰³, eram, da sua parte, objecto de uma série de comentários (*feedbacks*)²⁰⁴, os quais eram devolvidos aos estagiários. Com este procedimento, foi-se estabelecendo um diálogo co-constructivo formandos-supervisores, que permaneceu ao longo do ano, o qual, à medida que os interlocutores lhe iam progressivamente reconhecendo importância, se foi instituindo como uma ferramenta crucial no processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

Terminada a escrita das narrativas autobiográficas, considerou-se pertinente conhecer a opinião dos estagiários sobre a experiência da escrita reflexiva e a importância que lhe atribuíram em ordem ao seu desenvolvimento profissional e pessoal. Para isso, concebemos e aplicámos um questionário cuja estrutura, resultados e respectiva análise são apresentados na secção 4 do capítulo 4.

²⁰³ A análise das narrativas autobiográficas de síntese consta na secção 2 do capítulo 4.

²⁰⁴ A análise do *feedback* co-constructivo consta na secção 3 do capítulo 4.

No final do processo de formação, foram os estagiários solicitados a responder de novo ao questionário já aplicado no início do ano²⁰⁵ com o objectivo de se perceber a evolução das suas concepções e representações após a experiência do estágio supervisionado e da escrita de narrativas autobiográficas com *feedback* co-constutivo.

Finalmente, mobilizámos para a investigação a entrevista²⁰⁶ às cooperantes enquanto co-responsáveis da formação no sentido de conhecer o modo como perspectivavam a sua função de supervisão e a concretizavam nos centros de estágio.

2.5- Modo de tratamento de dados

Tal como Bodgan e Biklen (1994), consideramos que “*tanto os métodos qualitativos como os quantitativos podem ser utilizados na investigação-acção*” (p. 293). Esta pode utilizar uma diversidade de instrumentos construídos segundo lógicas que tanto apelam a procedimentos qualitativos como quantitativos de análise. Foi o que aconteceu no nosso caso concreto. Importa agora clarificar, como referem Quivy e Campenhoudt (1998), a sua relação e articulação com os métodos mais adequados de análise dos dados (Figura 21).

Figura 21- Tipos de instrumentos e técnica de análise dos dados

Instrumentos usados	Tipo de perguntas/ Tipo de produto comunicativo	Técnica de análise		
		Análise de conteúdo		Análise estatística
		Qualitativa	Quantitativa	
Questionário sobre a representação (antes e depois do estágio)	Abertas Fechadas	x	x	x
Escrita de narrativas autobiográficas	Texto narrativo	x	x	
<i>Feedback</i> co-constutivo nas narrativas	Texto narrativo	x	x	
Questionário de avaliação da escrita de narrativas autobiográficas	Fechadas Abertas	x	x	x
Entrevista às orientadoras cooperantes	Abertas	x		

Se o questionário sobre a representação dos estagiários foi, face aos objectivos do estudo, globalmente organizado com perguntas abertas, o questionário de avaliação da

²⁰⁵ Os resultados e respectiva análise comparativa constam na secção 1 do capítulo 4, logo a seguir à apresentação dos resultados do início do ano.

²⁰⁶ A construção do guião, validação, aplicação, tratamento e interpretação dos dados é apresentada na secção 5 do capítulo 4.

escrita de narrativas autobiográficas contemplou, no essencial, perguntas fechadas. Sem entrarmos na discussão sobre as vantagens e as desvantagens entre os questionários organizados com perguntas de estrutura aberta ou fechada, a nossa opção teve como principal consequência a utilização da análise de conteúdo qualitativa como a técnica privilegiada para interpretarmos as informações de suporte verbal. A técnica de análise estatística foi mobilizada apenas no questionário de avaliação da escrita de narrativas autobiográficas e em alguns itens do questionário sobre a representação com ganhos acrescidos na sua compreensibilidade. Mas o facto de termos adoptado a técnica de análise de conteúdo qualitativa como a principal técnica de acesso à interpretação e codificação das respostas e dos discursos não nos inibiu de avançar para um registo quantitativo das codificações efectuadas²⁰⁷.

2.5.1- Análise qualitativa de conteúdo

Adoptámos neste trabalho de investigação o conceito de análise de conteúdo como sendo o conjunto de

procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior (Raigada, 2002, p. 2).

O conceito de categoria (e de categorização) aqui assumido é recorrente na literatura metodológica da investigação em ciências sociais e humanas e traduz o conjunto de procedimentos que visam fornecer ao investigador uma representação simplificada dos dados brutos emergentes do objecto de análise (discursos analisados) (Vala, 1986; Tesch, 1990; Ghiglione e Matalon, 1992). Do ponto de vista operativo, o processo de categorização resultou de um esforço cognitivo para integrar indicadores emergentes das unidades de registo tematicamente recortadas dos discursos produzidos pelos sujeitos do

²⁰⁷ O recurso à quantificação resumiu-se à contagem da frequência com que apareceram as categorias, subcategorias e indicadores.

estudo (estagiários) (Bardin, 1995), ou seja, a informação veiculada pelos diferentes instrumentos, que nesta fase ainda conservava a significação das práticas sociais efectivas, foi gradualmente sujeita a um processo contínuo de selecção e de transformação construindo-se, desta forma, novos sentidos compagináveis com o contexto, o objectivo e a problemática da investigação. Este procedimento de codificação, ancorado num duplo processo²⁰⁸, indutivo e dedutivo, que combinou a informação recolhida com a sensibilidade teórica do investigador e o referencial teórico-conceptual do estudo, decorreu em quatro tempos. No primeiro tempo, tratou-se de obter uma visão de conjunto dos dados a analisar e um conjunto de informações contextuais. No segundo tempo, procurámos localizar no *corpus* segmentos do discurso em função das dimensões e indicadores deduzidos do quadro teórico-conceptual. O terceiro tempo foi reservado ao reagrupamento e à categorização dos segmentos do discurso precedentemente identificados e o quarto e último tempo consistiu em interpretar os dados na base dos objectivos da investigação. Este processo de redução de dados foi adoptado fundamentalmente na análise dos discursos recolhidos através do questionário, da entrevista e do *feedback* co-construtivo. No que concerne à análise das narrativas autobiográficas, o procedimento envolveu um campo operatório mais complexo e conotado com os princípios básicos da *Grounded Theory* (Glaser e Strauss, 1967; Strauss e Corbin, 1998).

A regularidade da produção de um conjunto vasto e diversificado de dados e os movimentos progressivos-regressivos de reflexão dialética, de comparação constante, de reformulação, de explicitação ou de teorização de experiências ou de práticas (Muchielli, 1996; Paillé, 1996) que foram ocorrendo ao longo do percurso de estágio, constituíram momentos de “escuta” (Strauss e Corbin, 1998; Correia, 2001) e etapas da prática metodológica que visaram captar e fazer emergir o sentido das transformações vividas. Nesta abordagem de análise de conteúdo, os conceitos permaneceram os meios privilegiados para questionar os dados empíricos, e não um quadro explicativo no qual os dados foram inseridos.

²⁰⁸ O processo de selecção e de transformação (ruptura com o conhecimento comum) foi operacionalizado em duas fases interdependentes: na primeira procedemos à desagregação dos discursos criando unidades de análise a partir da interpretação dos sentidos neles expressos; na segunda, procedemos à agregação da análise efectuada visando dar-lhes inteligibilidade compreensiva. Este procedimento concretizou-se na criação de categorias interpretativas, mais compósitas, que reagrupou o que a análise havia desagregado.

2.5.2- Análise quantitativa de conteúdo

Admitimos, a partir da definição de análise de conteúdo veiculada em Raigada (2002), a possibilidade de, no exercício de interpretação dos produtos comunicativos, nos apoiarmos em técnicas de medida qualitativa (lógicas baseadas na combinação de categorias) e quantitativa (lógicas estatísticas baseadas na contagem de unidades). Ora, o trabalho de transformação técnica das informações recolhidas pelos diferentes instrumentos exigiu, face à sua natureza (observação da informação, selecção e redução de dados, interpretação teórica...), diferentes graus de ruptura epistemológica que conduziram à construção de indicadores e de categorias as quais, uma vez quantificadas, permitiram obter índices globais de análise e de interpretação mais significativos. Esta passagem do conceito “quantitativo” à sua especificação quantitativa é, de resto, como bem referem Bruyne, Herman e Schoutheete (1991), “*todo o problema da congruência do sistema de atributos e do sistema de indicadores*” (p. 207). Contudo, tal problema não impediu a combinação da codificação da informação em indicadores e categorias com a sua quantificação (Tesch, 1990), operação que, não questionando a natureza qualitativa do estudo, se tornou relevante ao restituir maior sentido à dinâmica do processo metodológico e à própria investigação.

2.6- Validade(s) e fidelidade(s)

A cientificidade dos estudos qualitativos deve ser assegurada e não se apoiar apenas em convicções. Grande parte da credibilização da investigação que realizámos consubstanciou-se na explicitação de métodos, estratégias, instrumentos²⁰⁹ e procedimentos de análise (Miles e Huberman, 1994). Quanto ao modo de recolha de informação e análise de dados, a triangulação foi o método de validação geral adoptado, o qual, pelos modos complementares de gerarem evidências, potenciou o estabelecimento de relações que sustentaram as principais interpretações. Ou seja, o recurso a dados provenientes de múltiplas fontes de informação, de métodos e perspectivas de análise, uma vez triangulados, permitiu assegurar o contraditório na gestão dos dados e garantir, deste modo, a validade e a fiabilidade da investigação e dos seus resultados.

²⁰⁹ Nas secções do capítulo 4 explicitamos os procedimentos de validação dos instrumentos utilizados.

O facto de o investigador estar “implicado” na organização e participar da mudança, objecto central do estudo, isto é, o facto de “acumular” os papéis de investigador e de formador, pode dificultar a sua acção e, pior, ameaçar a credibilidade de todo o projecto de investigação (Yin, 2005). Se em determinados momentos do percurso investigativo, designadamente no que respeitou à produção e análise das narrativas autobiográficas com *feedback* co-construtivo, a implicação do investigador foi condição (Devereux, 1980), mais do que obstáculo, para a validação da investigação²¹⁰, outros momentos houve em que foi “*necessária uma ‘avaliação’ ao mesmo tempo para medir objectivamente os efeitos da mudança e para validar a experiência no plano científico*” (Bruyne, Herman e Schoutheete, 1991, p. 241). Consciente desta dificuldade preconizámos, ao longo do desenvolvimento da formação – investigação-acção, um aparato técnico que exigiu o “*estabelecimento de uma ‘infra-estrutura’ destinada a recolher as informações por uma variedade de técnicas apropriadas e a agir a partir dos dados que elas fornecem*” (*id.*, *ibid.*, p. 240).

A validade da investigação não se esgota com a discussão em torno do estatuto do investigador e da sua implicação com o objecto de estudo, que, no nosso caso, foi uma das condições de validação e, mesmo, de realização do estudo. Há aspectos ligados à validade descritiva e interpretativa (Maxwell, 1992) que, igualmente, procurámos salvaguardar. A validade descritiva refere-se aos dados a que o investigador tem acesso e aos contextos e circunstâncias em que são recolhidos. A acessibilidade aos dados pertinentes, o rigor e a descrição do seu processo de produção foi facilitado, na linha do que é defendido por Ferrarotti (1983), Ball (1990) e Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994), pela duração do contacto e proximidade da interacção pessoal, situação que, como referem os autores referidos, constituiu outra condição de validação presente na investigação.

Quanto à validade interpretativa dos dados, que se refere ao sentido ou significado que o investigador lhes atribui, ela foi, por um lado, assegurada por referência aos saberes e valores sócio-culturais e individuais do investigador (Yin, 2005) e aos campos conceptuais traçados no capítulo dois do trabalho. Por outro, contámos com a

²¹⁰ Esta condição decorreu da opção por uma metodologia fenomenológica e dialética que constrói as suas categorias de análise a partir dos problemas e das práticas sociais, ou seja, no nosso caso de estudo, da consciência que os estagiários iam desenvolvendo ao agirem em contextos reais de prática profissional.

colaboração de especialistas²¹¹ que nos ajudaram nos procedimentos de codificação e a encontrar a coerência semântica do sistema de categorias e de indicadores construído.

Relativamente à construção dos instrumentos técnicos associados ao desenvolvimento do processo de formação – investigação-acção, à recolha de informação e à sua transformação, procedemos à realização de um estudo prévio²¹² conducente à organização definitiva da estrutura dos questionários e do guião da entrevista. O facto dos dados provirem de instrumentos aplicados em campos de observação mais alargada ou mais focada não foi, face à abordagem sistémica adoptada, impeditivo de mobilizar os diversos resultados e análises na construção das conclusões a qual foi assegurada precisamente através da especificidade de cada nível de observação e das relações de interdependência dentro e entre os dois níveis considerados.

Estes critérios, epistemologicamente assumidos, foram determinantes para a credibilidade da investigação a qual, a nosso ver, não legitimando a generalização dos seus resultados, aspira à transferibilidade enquanto processo gerador de conhecimento e de mudança.

²¹¹ Os especialistas a quem se agradece a colaboração prestada foram a Prof.^a Doutora Maria do Céu Roldão (Escola Superior de Educação de Santarém), a Prof.^a Doutora Deolinda Ribeiro (Escola Superior de Educação do Porto), o Mestre João Caramelo (Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto) e a Dr.^a Ana Silva (bolseira de doutoramento na Universidade de Aveiro).

²¹² O processo de validação seguiu de perto as indicações dos Métodos do Estudo Preliminar (1 e 2) referidos em Hill e Hill, 2000, pp. 74-77.

4- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Sumário

Este capítulo, composto por cinco secções, que configuram diferentes fontes de evidência (questionário, escrita de narrativas autobiográficas, *feedback* co-construtivo, entrevista...), apresenta e analisa os resultados obtidos no pólo técnico da investigação. Trata, por isso, dos procedimentos de recolha das informações e da sua transformação em dados pertinentes susceptíveis de, uma vez triangulados, responder aos objectivos do estudo. Estas cinco etapas por que passou o processo de investigação são apresentadas nas cinco secções em que se estrutura o capítulo 4. Partilhando a ideia de que os estudos de caso, em geral, tratam de eventos que se desenvolvem ao longo do tempo (Yin, 2005), pareceu-nos adequado adoptar uma configuração geral sequencial na apresentação dos resultados e respectivas secções seguindo de perto o processo de formação – investigação-ação. Contudo, por razões de uma maior compreensibilidade e clareza na apresentação dos resultados, a secção 1 adoptou uma estrutura não cronológica. Neste caso, optámos por inserir na mesma secção o estudo da evolução das representações dos estagiários acerca da profissão de professor de 1.º CEB que compara os dados recolhidos antes e depois do estágio.

1- Representação dos professores estagiários acerca da profissão de professor do 1.º CEB

1.1- Objectivos e fundamentação

Um dos objectivos do estudo visava conhecer e compreender como se processava o desenvolvimento profissional e identitário dos estagiários na formação inicial e os contextos facilitadores/inibidores desse desenvolvimento²¹³. Face à nossa anterior experiência de formador/supervisor, era expectável que a experiência da prática pedagógica supervisionada em contextos reais tivesse impactes importantes na evolução de concepções e representações relativas ao trabalho de professor do 1.º CEB. Por isso, e para poder validar aquela hipótese, pareceu-nos adequado, no início do ano lectivo, e antes de se iniciarem as actividades de estágio supervisionado, situar o conhecimento dos estagiários no que concerne às representações sobre: a) o conceito, papéis e funções de professor de 1.º CEB, b) a forma como alguém se transforma em professor do 1.º CEB, c) as competências profissionais e o modo como se desenvolvem, d) as competências profissionais que os alunos julgavam possuir ou que estariam em construção e os contextos em que tinham sido adquiridas e e) a importância do estágio para a formação de professores do 1.º CEB. Pareceu-nos igualmente adequado perceber a evolução desse saber após a experiência do estágio supervisionado e da escrita reflexiva com *feedback* construtivo. Para concretizar estes objectivos concebemos um planeamento metodológico que nos permitisse verificar a evolução das concepções e representações entre aqueles dois momentos temporais (início e fim do ano lectivo).

1.2- Participantes envolvidos: grupo-turma

Como referimos noutro lugar, a investigação incidiu sobre o processo de formação inicial de 40 professores do 1.º CEB. Neste sentido, todos os alunos, futuros

²¹³ Os modelos de formação inicial de professores são dispositivos organizados em termos conceptuais e práticos que visam gerar mudanças de concepções, representações e práticas pedagógicas dos estagiários. Os processos interactivos organizadores dessas mudanças podem ser desenvolvidos como mecanismos de conformização, ou sob o ângulo do conflito e da negociação e abertos à reflexão. No caso da componente profissionalizante do modelo de formação implementado na ESEC, havia a expectativa de que o recurso à interacção com os contextos de prática, à reflexão problematizante e à escrita reflexiva com *feedback* construtivo, constituiria um dispositivo de formação capaz de influenciar os formandos a tornarem-se progressivamente professores profissionais competentes. A análise comparada entre as respostas dadas antes e depois da experiência do estágio supervisionado permitiu-nos compreender o impacto desse dispositivo na evolução das concepções e representações dos estagiários.

professores, independentemente do supervisor que lhes coube aquando da organização dos grupos de estágio, estiveram implicados em todas as tarefas inerentes ao desenvolvimento do estágio. Contudo, do ponto de vista da investigação, optou-se por contemplar o grupo-turma (40 sujeitos) ou apenas os inquiridos que desenvolveram o estágio sob a supervisão do formador/investigador (12 sujeitos)²¹⁴. No que se refere ao questionário em apreço, a nossa opção levou em consideração a totalidade dos alunos do grupo-turma, independentemente de terem ou não desenvolvido o estágio sob a supervisão do investigador. Dos 43 alunos do grupo-turma, excluímos do estudo 3 por não terem entregue os questionários dentro do prazo concertado entre os alunos e os dois supervisores. Contudo, os três questionários não considerados na investigação continuaram a ser relevantes do ponto de vista da formação²¹⁵.

1.3- Metodologia: construção, validação, aplicação e tratamento de dados de um questionário²¹⁶

A metodologia qualitativa adoptada nesta fase do percurso de investigação consistiu na concepção, validação, aplicação e tratamento dos dados de um questionário com perguntas abertas. Para além de uma introdução explicativa, o questionário estruturava-se em torno de duas partes distintas: a primeira parte visava recolher dados para identificar e caracterizar os respondentes e a segunda continha as seguintes questões de investigação²¹⁷:

- 1- Para si, o que é ser professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico?
- 2- Na sua opinião como é que alguém se transforma em professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico?
- 3- O que são competências profissionais?

²¹⁴ As razões desta opção foram explicitadas no “Capítulo 3 - O quadro metodológico” do estudo.

²¹⁵ Para além de responder aos objectivos traçados para a investigação, o questionário serviu também os interesses da formação. Deste ponto de vista, e no que diz respeito aos alunos/professores estagiários, responder ao questionário, pelo auto-questionamento que suscitou, traduziu-se num processo reflexivo e de tomada de consciência do percurso feito nos últimos três anos de formação. No que concerne aos formadores/supervisores, a análise dos dados permitiu redesenhar o planeamento, as tarefas e as estratégias de formação.

²¹⁶ Apesar da entrevista ter sido equacionada, optámos por um questionário com perguntas abertas por razões de tempo. Ao considerarmos importante conhecer os quadros de referência dos professores estagiários que reflectissem apenas as suas experiências de estágio (ou outras) dos anos anteriores, impunha-se que as respostas fossem dadas antes do início da experiência de estágio do 4.º ano.

²¹⁷ O questionário consta no Anexo 4. Organizado em função dos objectivos e das questões da investigação, a estrutura conceptual do questionário teve como suportes básicos os referenciais teóricos sobre a formação de professores e a experiência profissional do investigador.

- 4- Como é que se desenvolvem?
- 5- Quais as competências profissionais que o professor do 1.º CEB deve possuir?
- 6- Das competências assinaladas na questão anterior explicita qual o contexto em que as adquiriu e como acha que as desenvolveu?
- 7- Considera que o estágio é importante para a sua formação de professor do 1.º CEB? Porquê?

Os sujeitos do estudo eram futuros professores do 1.º CEB a iniciar o 4.º e último ano da sua formação. Nesta fase do seu percurso formativo, que concepção de professor de 1.º CEB já construíram? Que características, papéis e funções do trabalho de professor de 1.º CEB consideram mais importantes? A segunda pergunta visava apreender a opinião dos estagiários sobre o modo como alguém se transforma em professor do 1.º CEB. Em nosso entender, as respostas a esta questão propiciar-nos-iam perceber de forma mais detalhada os processos de transmissão *vs* construção de competências profissionais presentes nas concepções e representações dos professores estagiários bem como os factores responsáveis por essa transformação. A forma como se apropria o conceito de competência profissional releva a importância da relação teoria-prática nos processos de desenvolvimento profissional. As questões três e quatro visavam precisamente perceber nos juízos dos estagiários se a formação recebida lhes terá permitido apropriar os sentidos actualmente atribuídos ao conceito de competências profissionais (Le Boterf, 1999; Perrenoud, 2000a; DeSeCo, 2002). As perguntas cinco e seis, aparecendo no seguimento lógico das anteriores, visavam evidenciar a natureza pessoal das competências profissionais já construídas e em construção e os contextos em que se tinham desenvolvido. Concretamente em relação à pergunta cinco, solicitava-se aos respondentes que indicassem as competências profissionais que, na sua opinião, os professores do 1.º CEB deveriam possuir para exercerem com competência a sua missão. Complementarmente, solicitava-se que, face às competências referidas, explicitassem: a) a importância que atribuíam a cada uma delas, b) as que, na sua opinião, já consideravam adquiridas e as que achavam que estariam ainda em fase de construção. A pergunta seis procurava evidenciar os contextos em que, na opinião dos estagiários, as competências referidas foram adquiridas. O último item fechava o leque das questões e visava perceber a importância dos contextos de prática no desenvolvimento de competências profissionais.

A administração dos questionários teve lugar no mês de Novembro, antes do início da prática pedagógica. Uma vez que os questionários foram identificados²¹⁸, foram dadas aos respondentes todas as garantias de confidencialidade das suas opiniões.

O tratamento dos dados

A análise de conteúdo das respostas ao questionário obedeceu a uma lógica mais heurística do que verificativa. Nesta fase da formação – investigação-acção interessava-nos, através da análise e interpretação das opiniões dos respondentes, não aceder (e compreender) apenas aos sentidos construídos sobre a profissão de professor de 1.º CEB após três anos de formação inicial, mas também aos factores que determinaram a construção desses sentidos deduzidos logicamente²¹⁹. A análise categorial do conteúdo traduziu-se então numa operação sobre os sentidos a qual permitiu, a partir da desocultação das intenções implícitas ou explícitas presentes nas respostas, isolar um conjunto de categorias que a seguir apresentamos²²⁰.

1.4- Apresentação e análise dos dados – os resultados obtidos antes e depois do estágio e sua comparação

1.4.1- Apresentação e análise dos dados obtidos antes do estágio²²¹

Nesta secção reportamos o estudo das representações dos estagiários acerca da profissão de professor do 1.º CEB antes da experiência de estágio, remetendo para outro momento (subsecções 1.4.2 e 1.4.3) a apresentação, análise e interpretação dos dados do

²¹⁸ Com a identificação dos questionários visámos, por um lado, levar os estagiários a tomarem consciência do percurso formativo percorrido e, por outro, obter dados compagináveis com o planeamento metodológico que concebemos para a investigação.

²¹⁹ O questionário com perguntas abertas como instrumento de investigação e a análise de conteúdo como técnica para fazer inferências a partir da construção de indicadores de evidência emergentes das unidades de registo recortadas das respostas dos sujeitos, permitiram-nos deduzir também conhecimentos relativos às condições de produção das respostas/mensagens. Consideramos que esta foi a intenção principal que presidiu à utilização desta técnica de análise.

²²⁰ No texto da dissertação apresentamos apenas quadros com os dados que nos parecem indispensáveis à compreensão dos sentidos expressos nos discursos dos sujeitos. Com o mesmo objectivo, e antes da apresentação e análise dos dados, procedemos à clarificação da conceptualização dos indicadores enquanto unidades básicas de análise, segundo os princípios básicos da *Grounded Theory* (Strauss e Corbin, 1998). No mesmo sentido, ilustrámos cada indicador com dois exemplos de unidades de registo (UR) retirados das respostas dos sujeitos, procedimento que reconduzimos na análise das restantes subcategorias.

²²¹ A análise de conteúdo das respostas às perguntas do questionário aplicado antes do estágio que conduziu à criação do sistema de categorias consta nos Quadros 1 a 8, Anexo 5.

mesmo questionário aplicado no final do ano lectivo e a análise comparativa entre os dois momentos.

Concepção e representação da profissão de professor do 1.º CEB

A análise das respostas à pergunta número um do questionário conduziu-nos à criação da categoria A “*Concepção e representação da profissão de professor do 1.º CEB*” estruturada em torno de sete subcategorias:

- A1 – Funções do professor de 1.º CEB
- A2 – Saberes especializados/competências que a profissão mobiliza
- A3 – Qualidades pessoais que a profissão exige
- A4 – Construção da profissão
- A5 – Relevância social da profissão
- A6 – Motivações intrínsecas
- A7 – Exercício profissional tutelado pelo poder central

A subcategoria A1 “*Funções do professor de 1.º CEB*” foi conceptualizada por cinco indicadores construídos a partir das unidades de registo (UR) recortadas das respostas dos sujeitos:

- 1- Transmissor/modelo
- 2- Artista/talento
- 3- Educador
- 4- Orientador/mediador/organizador de condições e de situações de aprendizagens
- 5- Responsável pelas bases da vida académica dos alunos

Passaremos a explicitar os conceitos subjacentes a cada um desses indicadores. O indicador “*Transmissor/modelo*” agrega as UR que veiculam uma representação de professor como transmissor do currículo por oposição ao professor construtor e gestor do currículo. Incorpora também as UR que perspectivam o professor como alguém que ensina conteúdos mais do que regula as aprendizagens. Trata-se duma visão clássica assente na predominância do professor enquanto símbolo duma ordem sociocultural dominante a quem “*competes, para além da transmissão dos conhecimentos, garantir a preservação e a continuidade dos valores socialmente aceites*” (Boavida, 1986, p. 338). São exemplos de UR conceptualizadas neste indicador:

Para mim ser professor do 1.º CEB é ser um profissional de educação com a função específica de ensinar (Isabel)²²².

Ser professor do 1.º CEB é ser capaz de transmitir conhecimentos primários essenciais à formação de crianças (Paula).

O indicador “*Artista/talento*” agrega as UR que representam a profissão de professor de 1.º CEB como uma actividade profissional que, embora carecendo de aprofundamento, surge aos olhos de alguns professores estagiários como uma arte e/ou um talento:

Ser professor é uma arte e ao mesmo tempo um talento que precisa de ser completado, “aguçado” com formação profissional adequada (Sofia).

Ser professor é um gosto, um talento que precisa de ser completado com formação profissional adequada (Felícia).

O indicador “*Educador*” sintetiza as UR que perspectivam uma função transformadora do papel do professor e da escola ancorada numa intencionalidade pedagógica indutora do desenvolvimento do aluno. Trata-se de uma visão dinâmica do papel de professor do 1.º CEB que age profissionalmente com a finalidade de preparar a criança de hoje a viver, enquanto adulto, no mundo do amanhã:

Um professor também é aquele que deve promover a autonomia nos alunos, tendo em vista a realização independente de aprendizagens futuras, dentro e fora da escola (Irene).

(...) e formá-los, não só academicamente, mas sobretudo como pessoas, a nível da cidadania e outras questões relativas aos valores (Susana).

O indicador “*Orientador/mediador/organizador de condições e de situações de aprendizagens*” consubstancia as UR da função educadora do professor referida no indicador precedente. Do ponto de vista da intervenção educativa, este indicador concretiza-se na organização de metodologias, estratégias e actividades de ensino e aprendizagem, mas também na adopção de atitudes e comportamentos profissionais potencializadores de uma educação pela vida e para a vida como tão bem nos ensinou Ovide Decroly. Daí que a orientação, a mediação²²³ ou a organização de condições e de

²²² Nome fictício para preservar o anonimato da estagiária. Idêntico procedimento foi reconduzido relativamente aos restantes inquiridos.

²²³ O conceito de mediação, embora tenha sido conceptualizado pelos chamados teóricos da mediação (Wallon, Vygotsky, Bruner...) é aqui usado no sentido da abordagem vygotskiana (Leitão, 2005) e

situações de aprendizagem constituam funções do trabalho do professor de 1.º CEB que integram este indicador:

Um professor do 1.º CEB orienta e incentiva os alunos para a construção do seu próprio conhecimento e não se limita a ser um mero transmissor de informação (Edite).

A sua principal função é ser mediador do conhecimento, ou seja, tem que ser capaz de criar e adequar actividades que permitam aos alunos construir conhecimento (Elvira).

Finalmente o indicador “*Responsável pelas bases da vida académica dos alunos*” agrega as UR que consideram o professor do 1.º CEB responsável pelas bases do futuro sucesso escolar e educativo das crianças:

É pelas mãos de um professor do 1.º CEB que começa todo um processo educativo, pelo que somos co-responsáveis pelo futuro das crianças (Carlos).

(...) dando-lhes as bases para enfrentarem com sucesso a escolaridade básica (Luísa).

A subcategoria A2 “*Saberes especializados/competências que a profissão mobiliza*” conceptualiza a diversidade de UR recortadas nas respostas dos sujeitos cujos sentidos exprimiam o domínio de saberes próprios da profissão de professor de 1.º CEB. Face ao processo analítico adoptado, esta subcategoria ficou estruturada em torno de três indicadores:

- 1- Domínio de conhecimentos científicos das áreas curriculares que lecciona
- 2- Domínio de conhecimentos científicos da área das Ciências da Educação
- 3- Domínio de competências profissionais

No que se refere ao indicador “*Domínio de conhecimentos científicos das áreas curriculares que lecciona*”, as UR reportadas traduzem saberes científicos das diferentes áreas curriculares que, na perspectiva dos inquiridos, os professores de 1.º CEB devem possuir:

É ser detentor da ciência, da técnica e da arte (Carlinda).

Assim, o professor no seu desempenho profissional deve recorrer a um conjunto de saberes curriculares (...) (Licínia).

Para se ser professor não basta dominar um conjunto de saberes científicos relativos às matérias curriculares. Implica também dominar saberes relativos aos modos como se ensinam e se aprendem essas matérias (modelos, metodologias, estratégias e actividades de desenvolvimento curricular), como se constroem e estabelecem relações, como se estruturam as organizações educativas, como se concebem e disseminam políticas educativas... O indicador “*Domínio de conhecimentos científicos da área das ciências da educação*”, tal como no indicador precedente, comporta as UR que inventariam esse saber:

Um professor deve ter um conhecimento alargado para conhecer melhor os seres que vai ensinar (Félia).

Para isso, deve ser detentor de técnicas e estratégias de ensino-aprendizagem (Luísa).

Exercer com competência a profissão de professor exige não só o domínio de saberes científicos (relativos às matérias de ensino e das ciências da educação) mas também a capacidade de os mobilizar em contextos singulares. Exige também a capacidade crítico-reflexiva e de investigação para lidar com a incerteza e a imprevisibilidade que caracteriza a função docente. Estamos neste caso a falar de competências profissionais que o professor deve ir construindo ao longo da vida. Na caracterização da profissão de professor de 1.º CEB também aparecem referências ao “*Domínio de competências profissionais*” dos professores:

Ser professor é também (...) um (...) solucionador de problemas porque tem de ser capaz de detectar possíveis problemas nos alunos, na turma ou na comunidade escolar, analisá-los e ter competência para os resolver da melhor forma (Alice).

Na minha opinião ser professor é ser (...) investigador (...) (Zélia).

Porque procura promover nas crianças o desenvolvimento e a capacidade de enfrentar a vida, a profissão de professor de 1.º CEB é intrinsecamente uma profissão de relação, isto é, constrói-se e concretiza-se pela e na relação/interacção. Por isso, parece hoje indiscutível que, para além dos saberes especializados que a profissão requer, os professores não podem prescindir de desenvolver um conjunto de qualidades relacionais e afectivas com diferentes actores. Se em abstracto estas competências relacionais e interpessoais poderão facilitar a emergência de vínculos sociais e afectivos mais fortes com impactes positivos no desenvolvimento das aprendizagens (Ribeiro, 1990), no caso particular dos professores de 1.º CEB, face à faixa etária das crianças com que interactuam,

o desenvolvimento destas qualidades interpessoais assume uma relevância acrescida. Esta importância começa a habitar o imaginário dos estagiários já que as suas respostas verbalizam dez atributos (indicadores) reclamados pela profissão de professor de 1.º CEB que estruturam a subcategoria A3 “*Qualidades pessoais que a profissão exige*”:

- 1- Ética na relação
- 2- Empatia
- 3- Reflexividade
- 4- Empenhamento
- 5- Disponibilidade
- 6- Responsabilidade
- 7- Exigência
- 8- Paciência e compreensão
- 9- Flexibilidade
- 10- Cooperação com os pares

Apesar da proximidade conceptual que podemos observar no conjunto dos indicadores recenseados, foi possível encontrar especificidades que os distinguem. Ter um comportamento ético nas relações interpessoais e no agir profissional é assumir, partilhar e aprofundar um conjunto de princípios norteados pela demanda da justiça e pelo culto da liberdade, factores de inovação e de cidadania activa, de empenhamento e de compromisso. Foi este o sentido para agrupar no indicador “*Ética na relação*” cinco UR das quais apresentamos dois exemplos:

Para mim ser professor do 1.º CEB é um profissional que, como em todas as profissões, deve tentar desempenhar a sua função com rigor, seriedade, honestidade e gosto (Sónia).

É respeitar e acreditar nos alunos, conferindo-lhes responsabilidades (Diana).

Ter “*Empatia*” é compreender o eu de outrem, “*procurando prever as suas potencialidades mediante um esforço de lucidez e participação*” (Dicionário da Porto Editora, p. 597). Tratando-se de uma capacidade que ocorre e se desenvolve na interacção, a empatia pode ser entendida como uma espécie de “*inteligência emocional*” (Goleman, 1997) que tanto pode estar relacionada com a capacidade de compreender e assumir a perspectiva psicológica do outro como com a habilidade de experimentar reacções emocionais por meio da observação da experiência alheia. Esta capacidade de nos relacionarmos com os outros, subscrita por cinco estagiários, é evidenciada pelos exemplos das seguintes UR:

Tem ainda que saber estabelecer um bom relacionamento com os alunos e comunidade envolvente (Elvira).

Ser professor do 1.º ciclo é portanto amar a si próprio e aos seus alunos (Beatriz).

“*Reflexividade*” é outro indicador revelador da qualidade profissional do professor de 1.º CEB e aparece associado à capacidade de melhorar o processo de ensino-aprendizagem e à inovação:

É essencial que o professor (...) do 1.º ciclo (...) seja reflexivo na tentativa de avaliar e (...) melhorar o seu processo de ensino-aprendizagem (Fátima).

É também um sujeito reflexivo e inovador (...) (Graça).

Ser um profissional da relação é indissociável da capacidade de se interessar e de se comprometer com os outros. Tal é também o sentido das respostas de alguns professores estagiários:

Na minha opinião ser professor é (...) ter capacidade de estimular, incentivar e motivar os alunos (Zélia).

(...) mas também motivar as crianças para o prazer e a necessidade da busca de conhecimentos (Berta).

A “*Disponibilidade*” é não só a faculdade de dispor do que é seu, mas também o estado de quem está disposto a organizar e participar numa multiplicidade de tarefas. No caso dos professores de 1.º CEB, a disponibilidade concretiza-se na organização de condições e de situações de aprendizagem que conduzam ao sucesso académico e educativo dos alunos:

Na minha opinião ser professor do 1.º CEB é ter uma multiplicidade de tarefas: ensinar, ouvir, apoiar, ajudar (Elvira).

(...) alguém disponível para auxiliar os seus alunos em tudo aquilo que necessita, dentro e fora da escola (Carlota).

Um professor do 1.º CEB deve ter a capacidade de agir com um conhecimento e uma liberdade suficientes para que os seus actos possam ser considerados como seus e responder por eles. É, aliás, este *agir profissional responsável* que o habilita a tomar decisões de natureza diversa em permanência:

É uma pessoa responsável (...) (Alexandra).

É uma profissão que requer muita responsabilidade (Dora).

Ser capaz de tomar decisões responsáveis é um acto exigente, não no sentido de que se quer mais do que é necessário, mas no sentido de que o acto pedagógico, sendo uma tarefa complexa, pressupõe profissionais *exigentes e rigorosos* consigo e com os seus alunos²²⁴:

É saber ser exigente consigo mesmo, saber fazer-se respeitar (...) (Fátima).

Na minha opinião ser professor é ser (...) exigente (...) (Zélia).

É precisamente nesta acepção de exigência que ganha sentido o indicador “*Paciência e compreensão*” enquanto qualidades humanizantes do agir profissional exigente, responsável e responsabilizante:

Ser extremamente paciente e compreensivo (Beatriz).

Para mim ser professor do 1.º CEB é ser compreensivo, paciente, sensível, tolerante, amigo, condescendente, meigo (Vanessa).

“*Flexibilidade*” na relação pedagógica é outra qualidade pessoal emergente nas respostas dos estagiários que também ajuda a compor o caleidoscópio das qualidades da profissão de professor de 1.º CEB:

Cabe-lhe a tarefa mais complicada que se pode imaginar, tem de ser completo a todos os níveis e simultaneamente flexível de forma a “chegar” às crianças (Dalila).

Na minha opinião ser professor é ser flexível (...) (Zélia).

O último indicador recenseado é “*Cooperação com os pares*”. Trata-se de uma característica da profissionalidade docente que crescentemente tem vindo a merecer sustentação na investigação científica (Gather Thurler, 1996; Perrenoud, 1997, 2000a; Gather Thurler e Perrenoud, 2005). Um estagiário valoriza esta qualidade que deve estar presente no exercício profissional do professor de 1.º CEB:

Na minha opinião ser professor do 1.º ciclo do ensino básico é ser capaz de trabalhar/colaborar com outros pares (professores), dentro de uma instituição educativa (...) (Graça).

²²⁴ Um professor exigente não aceita nem se conforma com trabalhos mal realizados ou mal apresentados pelos seus alunos. Confronta-os com as consequências das suas acções.

A *construção da profissão* (subcategoria A4) é mais um campo em que intervém a representação da profissão de professor de 1.º CEB. A análise das respostas permitiu identificar três indicadores estruturantes da subcategoria:

- 1- Profissão que se desenvolve ao longo da vida
- 2- Profissão que suscita tomadas de decisão
- 3- Profissão que suscita aprendizagens recíprocas

Com o primeiro indicador pretendemos agregar as UR que veiculam a representação do professor de 1.º CEB como alguém que constrói e desenvolve um conjunto de competências pessoais, sociais e profissionais de forma continuada e ao longo da vida. Considerar a formação permanente e contínua ou a impossibilidade de tudo saber ou controlar a verdade são ideias recorrentes nas respostas dos estagiários como revelam os seguintes exemplos:

Para mim é estar em constante evolução. É aprender sempre sem nunca pensar que se domina todas as matérias e que sou detentora da verdade (Liliana).

Para mim ser professor não é um produto acabado. É sim o resultado de um processo evolutivo de formação ao longo do qual as experiências vão ganhando maior significado (Odete).

Estes exemplos mostram a característica dinâmica da profissão e a transitoriedade dos saberes de que os professores são portadores, ou seja, parece emergir na representação dos estagiários a perspectiva de que o saber profissional e/ou o perfil de competências profissionais do professor, sendo desenhado para um determinado tempo, não é senão o fruto consensual de um acordo num determinado período da história.

O segundo indicador remete para a ideia de que a profissão de professor de 1.º CEB se constrói nas tomadas de decisão que o exercício profissional exige. Um professor profissional é por natureza um empreendedor pedagógico, eventualmente um co-empresendedor, e, neste sentido, está permanentemente a tomar decisões antes, durante e após a intervenção educativa:

O professor encontra-se ao mesmo nível dos alunos na tomada de decisões, não cabendo apenas ao professor tomá-las (Rute).

É ser o planificador das decisões e problemas que toma, podendo fazê-lo também com os seus alunos (Isabel).

Na perspectiva de alguns estagiários a profissão de professor de 1.º CEB também se constrói pelo princípio da aprendizagem mútua. É este o sentido da criação do terceiro indicador:

Também a aprendizagem não se limita a um sentido: professor-aluno. O próprio professor também aprende com os seus alunos (Rute).

É também uma relação de “simbiose”, pois tanto ensinamos os alunos como aprendemos com eles (Ilda).

A subcategoria A5 “*Relevância social da profissão*” foi criada para acomodar as UR que perspectivam uma relação de compromisso entre a formação profissional e a sociedade (indicador um) e a cidadania activa (indicador dois):

- 1- Compromisso com a sociedade
- 2- Formar os alunos como futuros cidadãos

Relativamente ao indicador um, aparecem referências ao papel do professor como mediador da construção de uma sociedade mais justa e solidária sem comprometer, contudo, a personalidade e a liberdade:

Ser professor do 1.º CEB é muito mais do que aquilo que pode emergir à primeira vista e muito mais do que aquilo que as palavras podem descrever. Do meu ponto de vista ser professor do 1.º CEB é educar o futuro de um país com valores, ideais... uma cultura, para que as crianças tenham um sentido de vida positivo (Carlos).

Deve também inculcar nos seus alunos o conjunto de regras e valores que lhes permitam uma integração ou vivência plena na sociedade sem comprometer a individualidade e a liberdade (Berta).

Quanto ao indicador “*Formar alunos como futuros cidadãos*” destaca-se a função educativa do professor de proporcionar o “*florescimento e frutificação da pessoa*” (Patrício, 2006, p. 4) que é o aluno. Tal é o sentido das seguintes proposições que são exemplos de UR que conduziram à criação do indicador em análise:

O professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico tem como função primordial construir os pilares de um ser humano, dono do seu futuro (Beatriz).

É um profissional que procura ter um relacionamento positivo com as crianças, encarregados de educação e toda a comunidade escolar em geral desenvolvendo nos alunos o interesse e o respeito pelo próximo e por diferentes povos e culturas (Irene).

Outra característica que aparece representada nos discursos dos estagiários prende-se com a atractibilidade afectiva e emocional da profissão (subcategoria A6 “*Motivações intrínsecas*”). Consubstanciada nos indicadores “*Expectativas de recompensas intrínsecas*”, “*O sentimento de se ser útil*” e “*O prazer de ensinar*”, as UR seguintes exemplificam os sentidos com que estes três indicadores foram criados:

Ser professor do 1.º CEB é para mim uma profissão muito gratificante (Dora).

É ser amigo, é ser pai, irmão, avô, é estar presente (Carlinda).

Ser professor do 1.º ciclo é ser um entusiasta no que respeita ao processo de ensino-aprendizagem de crianças, com idades compreendidas entre os seis e os dez anos (Fátima).

A subcategoria A7 “*Exercício profissional tutelado pelo poder central*” exprime a importância da Administração Educativa na regulação e desenvolvimento da profissão:

Para realizar o seu trabalho, o professor deve ter em consideração um conjunto de orientações que vêm do poder central, representado pelo ministério da educação (Filomena).

Definidos conceptualmente os indicadores estruturantes das sete subcategorias, impõe-se agora, pela sua análise²²⁵, aceder à concepção de professor e às representações que os professores têm da profissão de professor do 1.º CEB.

Quadro 1- Categoria A: Concepção e representação da profissão de professor

Subcategorias	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo				
	N.º de indicadores	UE	%	UR	%
A1- Funções do professor de 1.º CEB	5	38	95,0	62	41,9
A2- Saberes especializados/competências que a profissão mobiliza	3	11	27,5	14	09,5
A3- Qualidades pessoais que a profissão exige	10	14	35,0	35	23,6
A4- Construção da profissão	3	18	45,0	22	14,9
A5- Relevância social da profissão	2	09	22,5	11	07,4
A6- Motivações intrínsecas	3	03	07,5	03	02,0
A7- Exercício profissional tutelado pelo poder central	1	01	02,5	01	00,7

²²⁵ A análise incide na frequência de unidades de enumeração (UE) (número de sujeitos que emitiram juízos conducentes à construção dos indicadores) e de unidades de registo (UR).

A observação do Quadro 1 revela que a profissão de professor de 1.º CEB é sobretudo representada pela sua função. A segunda marca distintiva mais evidenciada nas representações dos estagiários prende-se com as *“Qualidades pessoais que a profissão exige”*. Apesar de ser suportada por menos UE e UR do que a subcategoria precedente, esta subcategoria é a que maior número de indicadores recolhe. A subcategoria *“Exercício profissional tutelado pelo poder central”* aparece em último lugar e com um significado meramente residual face à sua expressão quer em número de UE quer em UR que a sustentam. Apenas um sujeito considera explicitamente que o exercício profissional relativo à profissão de professor de 1.º CEB deve ter em conta as orientações do Ministério da Educação.

Esta análise global não dispensa, contudo, uma observação mais detalhada de cada uma das subcategorias e dos indicadores que as configuram. Relativamente à subcategoria *“Funções do professor de 1.º CEB”* importa, a partir das diferentes funções tipificadas pelos cinco indicadores em que se organiza, analisar a representação dos estagiários. O Quadro 2 exprime e espelha as diferenças de frequência de UE e de UR por indicador e por subcategoria²²⁶. Da sua análise deduz-se que, para a maioria dos estagiários, ser *“Orientador/mediador/organizador de condições e de situações de aprendizagem”* emerge como a função que melhor caracteriza a profissão de professor de 1.º CEB. Surge em segundo lugar uma representação da profissão identificada com o papel *“Transmissor/modelo”*.

Quadro 2- A1: Funções do professor

Indicadores	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo							
	Por indicador				Por subcategoria			
	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%
1- Transmissor/modelo	12	30,0	14	22,6	38	95,0	62	41,9
2- Artista/talento	3	07,5	3	04,8				
3- Educador	10	25,0	11	17,7				
4- Orientador/mediador/organizador de condições e de situações de aprendizagens	21	52,5	27	43,5				
5- Responsável pelas bases da vida académica dos alunos	7	17,5	7	11,3				

²²⁶ Embora a frequência de UE e de UR na subcategoria constem do Quadro 2, apenas referiremos no texto da dissertação os dados relativos aos indicadores com maior significado na subcategoria. Idêntico procedimento será reconduzido na análise das restantes subcategorias.

As restantes funções atribuídas aos professores de 1.º CEB são por ordem decrescente de referências: “*Educador*”, “*Responsável pelas bases da vida académica dos alunos*” e “*Artista/talento*”.

Uma actividade profissional, qualquer que seja, comporta dimensões complexas, por regra interdependentes, que se exprimem no agir profissional por finalidades que lhe são próprias. No caso do professor de 1.º CEB, quais os saberes especializados que mobiliza enquanto profissional? A análise dos indicadores da subcategoria “*Saberes especializados/competências que a profissão mobiliza*” revela a importância dos saberes científicos e das competências profissionais na representação da profissão de professor do 1.º CEB (Quadro 3).

Quadro 3- A2: Saberes especializados e competências da profissão

Indicadores	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo							
	Por indicador				Por subcategoria			
	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%
1- Domínio de conhecimentos científicos das áreas curriculares que lecciona	4	10,0	4	28,6	11	27,5	14	09,5
2- Domínio de conhecimentos científicos da área das ciências da educação	4	10,0	4	28,6				
3- Domínio de competências profissionais	5	12,5	6	42,8				

Dos indicadores recenseados, o “*Domínio de competências profissionais*” foi o indicador que maior consenso obteve no seio dos estagiários. Outro aspecto a ressaltar é a paridade entre os indicadores “*Domínio de conhecimentos científicos das áreas curriculares que lecciona*” e “*Domínio de conhecimentos científicos da área das ciências da educação*” sustentados por igual número de UE e de UR. Apesar do número de sujeitos que sobre esta matéria manifestaram a sua opinião não ser elevado, os dados mostram que as competências profissionais começam a ter na organização e estrutura das representações dos estagiários alguma importância.

Analisando agora o conjunto de indicadores presentes na subcategoria “*Qualidades pessoais que a profissão exige*”, a observação do Quadro 4 deixa perceber que o indicador “*Empatia*” é o que melhor caracteriza as qualidades pessoais da profissão de professor de 1.º CEB, logo seguido pelos indicadores “*Paciência e compreensão*”, “*Reflexividade*” e “*Ética na relação*”. A qualidade menos valorizada é “*Cooperação com os pares*”.

Quadro 4- A3: Qualidades pessoais que a profissão exige

Indicadores	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo							
	Por indicador				Por subcategoria			
	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%
1- Ética na relação	4	10,0	5	14,3	14	35,0	35	23,6
2- Empatia	5	12,5	6	17,1				
3- Reflexividade	4	10,0	5	14,3				
4- Empenhamento	3	07,5	3	08,6				
5- Disponibilidade	4	10,0	4	11,4				
6- Responsabilidade	2	05,0	2	05,7				
7- Exigência	2	05,0	2	05,7				
8- Paciência e compreensão	5	12,5	5	14,3				
9- Flexibilidade	2	05,0	2	05,7				
10- Cooperação com os pares	1	02,5	1	02,9				

A percepção da profissão de professor de 1.º CEB como uma construção de saberes e de competências (subcategoria A4) é a terceira característica mais valorizada pelos estagiários (Quadro 5). No conjunto dos três indicadores desta subcategoria a representação dinâmica de que a profissão se constrói ao longo da vida emerge como a mais representativa. Em segundo lugar emerge a ideia de que a profissão se constrói na (re)elaboração partilhada e construtiva de saberes e na apreensão dos modos e dos processos dessa construção.

Quadro 5- A4: Construção da profissão

Indicadores	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo							
	Por indicador				Por subcategoria			
	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%
1- Profissão que se desenvolve ao longo da vida	11	27,5	13	59,1	18	45,0	22	14,9
2- Profissão que suscita tomadas de decisão	3	07,5	3	13,6				
3- Profissão que suscita aprendizagens recíprocas	6	15,0	6	27,3				

Em terceiro e último lugar aparece o indicador “*Profissão que suscita tomadas de decisão*” como factor de construção da profissão. Apesar da frequência de respondentes ter pouca expressão, os dados não deixam de fazer emergir a noção de professor construtor da sua profissionalidade que ocorre na interacção com os contextos de prática e ao longo da vida profissional.

Nos discursos dos sujeitos inquiridos surge ainda a referência à *relevância social* (subcategoria A5) como caracterização da profissão de professor de 1.º CEB (Quadro 6).

Quadro 6- A5: Relevância social da profissão

Indicadores	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo							
	Por indicador				Por subcategoria			
	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%
1- Compromisso com a sociedade	8	20,0	8	72,7	09	22,5	11	07,4
2- Formar os alunos como futuros cidadãos	3	07,5	3	27,3				

Uma análise da importância dos dois indicadores da subcategoria permite destacar o “*Compromisso com a sociedade*” como um princípio fundador e organizador da acção educativa do professor. Esta perspectiva social da profissão não se adquire por via da retórica discursiva mas num ambiente formador de liberdade criadora e de cidadania activa. Nove estagiários parecem começar a compreender o desafio que o exercício efectivo da profissão lhes está e virá a colocar.

A caracterização da profissão de professor do 1.º CEB pelas “*Expectativas de recompensas intrínsecas*”, pelo “*Sentimento de se ser útil*” ou pelo “*Prazer de ensinar*” constituem os indicadores aglutinadores dos sentidos com que construímos a subcategoria “*Motivações intrínsecas*” (Quadro 7).

Quadro 7- A6: Motivações intrínsecas

Indicadores	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo							
	Por indicador				Por subcategoria			
	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%
1- Expectativas de recompensas intrínsecas	1	02,5	1	33,3	03	07,5	03	02,0
2- O sentimento de se sentir útil	1	02,5	1	33,3				
3- O prazer de ensinar	1	02,5	1	33,3				

No conjunto dos três indicadores que a integram, esta subcategoria agrupa algumas motivações relevantes caracterizadoras da profissão. Contudo, a observação do mesmo Quadro deixa perceber a sua importância quase circunstancial na representação da profissão: apenas 7,5% de UE com 2% de UR sustentam a subcategoria.

A última subcategoria criada para caracterizar as representações dos estagiários sobre o que é ser professor do 1.º CEB traduz uma perspectiva legalista e funcionária da função docente. O Quadro 8 mostra o único indicador que ressalta o sentido da subcategoria.

Quadro 8- A7: Exercício profissional tutelado pelo poder central

Indicador	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo							
	Por indicador				Por subcategoria			
	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%
1- Ter em consideração as orientações do ME	1	02,5	1	100	01	02,5	01	00,7

Dado o número de UE e de UR nela presentes, esta subcategoria aparece também como residual no conjunto das subcategorias analisadas.

Transformação em professor do 1.º CEB

A segunda questão que quisemos ver esclarecida na representação dos estagiários visava saber como é que alguém se transforma em professor de 1.º CEB. Da análise de conteúdo efectuada aos quarenta enunciados produzidos a propósito da questão “*Na sua opinião como é que alguém se transforma em professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico?*” resultou a criação da categoria B “*Transformação em professor do 1.º CEB*” com três subcategorias estruturadas em torno de um número variável de indicadores. A análise integrada das três subcategorias permite-nos reagir à questão formulada. Num primeiro momento, passaremos a explicitar a organização do sistema de categorias e os conceitos que lhes subjazem²²⁷. Por contextos de transformação entendemos os diversos ambientes (passados, presentes e/ou futuros) com os quais se estabelecem interações recíprocas (com pessoas, objectos e/ou símbolos) criadoras, favorecedoras, indutoras e/ou legitimadoras do desenvolvimento de alguém em professor de 1.º CEB²²⁸. As três subcategorias criadas em resultado da análise de conteúdo foram as seguintes:

- B1- Contextos de transformação
- B2- Factores de transformação
- B3- Dimensões da transformação

²²⁷ Tal como no procedimento de conceptualização adoptado aquando da análise das respostas à pergunta número um do questionário, o sistema de categorias resultou de um esforço de construção por abstracção e generalização a partir da proximidade das UR recortadas no universo das respostas dadas.

²²⁸ Nesta definição seguimos de perto Bronfenbrenner e Morris, 1989, p. 996 para quem “*o desenvolvimento humano desenrola-se através de processos de interacção, recíproca, progressivamente mais complexos, entre um organismo humano biopsicológico em evolução e as pessoas, objectos e símbolos no ambiente externo de proximidade. Para ser efectiva, a interacção deve ocorrer numa base regular e em períodos de tempo extensivos*”.

Com a subcategoria B1 “*Contextos de transformação*” agrupámos todos os contextos envolvidos na transformação de alguém em professor de 1.º CEB independentemente da sua natureza. A análise dos discursos permitiu recensear três contextos distintos:

- 1- Legal
- 2- Aptidão
- 3- Observação e prática

No contexto de transformação que designámos de “*Legal*”, agrupámos as UR que reportam o facto de alguém poder ser considerado professor apenas quando frequenta um curso de formação de professores e obtém uma certificação profissional numa instituição habilitada para o efeito:

Oficialmente “alguém” transforma-se em professor quando termina a licenciatura (Carlinda).

Para alguém se tornar professor do 1.º CEB precisa de tirar a licenciatura numa Universidade ou num Politécnico. Com este diploma pode leccionar no 1.º CEB (Mónica).

Uma outra ideia que se inscreve neste indicador é a de que um professor só o é de facto quando inicia a sua actividade profissional:

Na minha opinião, um professor do 1º CEB só o é realmente, a partir do memento em que dá aulas e pode avaliar os seus conhecimentos relativamente à docência (Filomena).

Quando se sai da Escola Superior de Educação ainda não se é professor, mas apenas um ex-aluno. Só se é professor com a prática (Filomena).

A ideia de que ninguém se transforma em professor e que já se nasce com esta predisposição também aparece no discurso de alguns estagiários. As UR que partilham esta ideia foram agrupadas no indicador “*Aptidão*”. Os exemplos de UR que se seguem tipificam o sentido da criação deste indicador:

(...) à partida o indivíduo já tem aptidão para se relacionar com as crianças (Carlota).

Na minha opinião acho que ninguém se transforma em professor(a) do 1.º CEB, porque o facto de se querer ser professor já “nasce” com a própria pessoa (Vanessa).

O indicador “*Observação e prática*” reúne o sentido das UR que perspectivam a transformação de alguém em professor de 1.º CEB como um processo que ocorre a partir de um sistema relacional de observação, interação e mediação proporcionada não só na e pela prática profissional, mas também por ambientes educativos não escolares. Exprime-se nesta codificação teórico-empírica a ideia de que as representações dos estagiários, pela consciencialização e superação dos conflitos cognitivos que o sistema de interações desencadearia, evoluem para níveis representacionais mais complexos da prática profissional consubstancializada na emergência de novas práticas e concepções, ou seja, numa nova maneira de pensar e de intervir na profissão. São exemplos de UR que conduziram à criação deste indicador os seguintes:

A prática pedagógica é fundamental porque permite que o professor em formação inicial tenha um contacto directo com a realidade profissional, o que lhe permite repensar os métodos e as estratégias usadas e o que pode construir e/ou modificar para se tornar num excelente profissional (Diana).

(...) é (...) à medida que vamos experienciando situações reais (contextos reais, grupo de alunos) que nos vamos transformando (Ilda).

Se a interação com os contextos reais de prática profissional são determinantes para o processo de transformação em professor de 1.º CEB, os estagiários também não desvalorizam os ambientes educativos não escolares relevantes para a formação profissional:

Adquire conhecimentos, princípios e valores que lhe são atribuídos pela família pelo meio que os cerca, interiorizando-os na convivência com o outro (Odete).

No entanto, a educação formal não é claramente suficiente para que o professor exerça em pleno a sua profissão. É indispensável para qualquer professor, mesmo que ainda em formação, procurar inteirar-se do que se passa à sua volta enquanto membro de uma sociedade, manter-se informado não só da evolução dos conhecimentos específicos da sua área profissional mas também dos referidos anteriormente (Berta).

A subcategoria B2 “*Factores de transformação*” integra componentes que, segundo os inquiridos, concorrem para a transformação de alguém em professor de 1.º CEB e que estão corporizados nos seguintes indicadores:

- 1- Reflexão/avaliação
- 2- Tempo
- 3- Investigação/formação/ inovação
- 4- Confrontação com dificuldades

5- Interação com professores, colegas e alunos

6- Pessoais/existenciais

O indicador “*Reflexão/avaliação*” abarca as UR que perspectivam a reflexão e a avaliação como elementos de desenvolvimento profissional:

Uma pessoa transforma-se em professor do 1.º CEB quando é capaz de reflectir os seus próprios actos: saber o que faz e por que o faz (Rute).

Para alguém se transformar em professor do 1.º CEB é necessário que seja capaz de, a partir da reflexão sobre as experiências de ensino-aprendizagem, desenvolver competências próprias da profissão (Graça).

O indicador “*Tempo*” é uma condição valorizada pelos estagiários na estruturação do desenvolvimento profissional aparecendo associado à ideia de que a formação é um processo tendencialmente inacabado e que acontece ao longo da vida:

Primeiramente, o professor deve ter consciência de que a sua formação consiste num processo inacabado, permanente, contínuo (Sofia).

Isto porque o saber do professor não é estático e todos os dias aprendemos melhores estratégias e novos conhecimentos com os nossos alunos. Assim, a transformação em professor do 1.º CEB vai ocorrendo ao longo da sua vida profissional (Ilda).

O terceiro indicador ressalta a “*Investigação/formação/ inovação*” como factor de transformação assente numa concepção dinâmica do desenvolvimento profissional. Este indicador perspectiva o professor de 1.º CEB como um empreendedor pedagógico que investiga a sua prática como estratégia de formação e de inovação:

Um professor do 1.º CEB deve, também, ser um investigador (Rute).

Aliado à evolução da sua formação, o professor deverá também ser investigador no sentido de possuir uma atitude de compreensão dos processos de aprendizagem (Sofia).

O confronto com dificuldades que a prática coloca pode também constituir um factor de transformação caso o professor seja capaz de as considerar como desafios a vencer. É esta ideia que perpassa na UR seguinte:

(...) através do confronto com as dificuldades que encontrar (Elvira).

Segundo Ribeiro (1990), “*Toda a interação provoca necessariamente alguma mudança nos indivíduos envolvidos, no domínio dos conhecimentos, dos sentimentos ou*

dos comportamentos” (p. 139). Esta interação com professores, colegas e alunos geradora de mudança é reconhecida por dois estagiários:

Estabelecer relações mais profundas com professores com determinada experiência (Mara).

(...) embora eu considere mais importante o carácter humanista e relacional da interação professor/aluno (Carlota).

O último factor de transformação presente no discurso dos inquiridos diz respeito à determinante *pessoal/existencial*. Este factor agrega disposições tais como “abertura de espírito”, “vocação”, “motivação”, “gosto pelo ensino” ou “gostar de crianças”:

Para alguém se transformar num professor do 1.º CEB em primeiro lugar é necessário ter um carinho, uma adoração muito especial por crianças e, em segundo lugar, gostar de ensinar (Irene).

Na minha opinião, para se ser professor do 1.º CEB deve ter-se principalmente motivação, gosto/paixão pelo ensino e pelas relações interpessoais que se estabelece com os alunos (Isabel).

Observados que foram os sentidos atribuídos aos contextos e factores de transformação presentes nos discursos dos estagiários, analisamos de seguida as dimensões ou componentes dessa transformação (subcategoria B3). A interpretação das respostas permitiu criar dois indicadores que materializam o sentido atribuído pelos inquiridos à informação recolhida:

- 1- Desenvolvimento da identidade profissional
- 2- Desenvolvimento de saberes e competências profissionais

Com o primeiro indicador agregámos as UR que exprimiam a ideia de transformação centrada no desenvolvimento identitário dos professores:

Para podermos ser professores do 1.º CEB é importante desenvolvermos a consciência da nossa identidade profissional (Olga).

Intrinsecamente, existem pessoas que sendo detentoras da licenciatura nunca o chega a ser verdadeiramente não por não serem colocados numa escola mas porque nunca chegam a tomar consciência do seu papel, quer junto dos alunos, quer na sociedade (Carlinda).

Através do segundo indicador codificámos as UR que exprimiam a ideia de transformação centrada no desenvolvimento de saberes e competências profissionais:

Uma pessoa transforma-se em professor do 1.º CEB adquirindo competências profissionais que aliadas às suas experiências pessoais o tornam com um saber único, individual (Edite).

Um bom professor deve ser formado na base da competência, assim ele não só possui o saber, mas, mais do que isso, ele sabe como o usar (Beatriz).

Analisando agora a importância de cada uma das subcategorias, os contextos (subcategoria B1) aparecem aos olhos dos estagiários como a principal referência associada à transformação de alguém em professor de 1.º CEB (Quadro 9).

Quadro 9- Categoria B: Transformação em professor

Subcategorias	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo				
	N.º de indicadores	UE	%	UR	%
B1- Contextos de transformação	3	32	80,0	55	42,3
B2- Factores de transformação	6	29	72,5	55	42,3
B3- Dimensões da transformação	2	16	40,0	20	15,4

Nesta subcategoria, o indicador que melhor caracteriza os contextos de transformação é “*Observação e prática*”. De ressaltar que este indicador, sendo estruturado em torno de dois subindicadores, fez emergir os espaços escolares formais como os contextos de observação e prática mais importantes para os inquiridos (Quadro 10).

Quadro 10- B1: Contextos de transformação

Indicadores		Unidades de Enumeração/Unidades de Registo							
		Por indicador				Por subcategoria			
		UE	%	UR	%	UE	%	UR	%
1- Legal		16	40,0	20	36,4	32	80,0	55	42,5
	1.1- Frequência do curso de formação inicial	16	40,0	17	85,0				
	1.2- Quando se inicia a actividade profissional	02	05,0	03	15,0				
2- Aptidão		06	15,0	07	12,7				
3- Observação e prática		24	60,0	28	50,9				
	3.1- Em espaços escolares formais	19	47,5	23	82,1				
	3.2- Em ambientes educativos não formais	05	12,5	05	17,9				

Em segundo lugar aparece o contexto “*Legal*”. Também este indicador foi construído em torno de dois subindicadores sendo que o que maior sustentação obteve foi

“*Frequência do curso de formação inicial*”. O terceiro e último indicador, ou seja, o que teve menor frequência de UE e de UR, foi “*Aptidão*”.

Embora podendo estar relacionadas com os contextos, foi possível identificar nos discursos dos estagiários referências concretas a “*Factores de transformação*” (Quadro 11).

Quadro 11- B2: Factores de transformação

Indicadores	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo							
	Por indicador				Por subcategoria			
	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%
1- Reflexão/avaliação	06	15,0	08	14,5	29	72,5	55	42,3
2- Tempo	17	42,5	22	40,0				
3- Investigação/formação/ inovação	08	20,0	08	14,5				
4- Confrontação com dificuldades	01	02,5	01	01,8				
5- Interação com professores, colegas e alunos	02	05,0	02	03,6				
6- Pessoais/existenciais	11	27,5	14	25,5				

O indicador mais referenciado é o “*Tempo*” seguido pelo indicador “*Pessoais/existenciais*”. Ainda com algum significado aparecem os indicadores “*Investigação/formação/ inovação*” e “*Reflexão/avaliação*”. Os dois indicadores com menor expressão em UE e UR são “*Interação com professores, colegas e alunos*” e “*Confrontação com dificuldades*”.

Em terceiro lugar aparece a subcategoria “*Dimensões da transformação*”²²⁹ (Quadro 12).

Quadro 12- B3: Dimensões da transformação

Indicadores	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo							
	Por indicador				Por subcategoria			
	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%
1- Desenvolvimento da identidade profissional	02	05,0	02	10,0	16	40,0	20	15,4
2- Desenvolvimento de saberes e competências profissionais	14	35,0	18	90,0				

²²⁹ Apesar da problemática relacionada com as dimensões do desenvolvimento profissional ser objecto de uma abordagem mais aprofundada nas questões cinco e seis do questionário, 40% de sujeitos não deixaram de se referir a elas no contexto da resposta à segunda pergunta que, recordamos, é: *Na sua opinião como é que alguém se transforma em professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico?*

Nesta subcategoria, o indicador que sobressai nas representações dos estagiários é “*Desenvolvimento de saberes e competências profissionais*”. O indicador “*Desenvolvimento da identidade profissional*” aparece neste momento da formação com uma expressão que consideramos ainda residual.

Conceito de competência profissional

A formação de professores centrada em competências profissionais deve proporcionar espaços de organização e de construção que reflectam experiência profissional e reflexão. É nesta interacção entre acção e reflexão que cada estagiário vai recursiva e sinergicamente construindo sentidos cada vez mais complexos da sua representação²³⁰ os quais, por sua vez, são reinvestidos em novas práticas profissionais congruentes e consistentes com as novas representações. Segundo Sallaberry (1993), “*lorsqu’ un sujet décrit la représentation qu’il a élaborée à partir d’un objet, cette représentation décrit l’objet, mais révèle aussi le sujet créateur: une représentation est donc toujours la représentation d’un objet et d’un sujet*” (p. 15). Partindo deste referencial pareceu-nos pertinente conhecer a representação dos sujeitos do estudo sobre a sua concepção de competência profissional construída até ao início do 4.º ano do curso e antes do estágio supervisionado. A análise conjugada das respostas à pergunta três do questionário conduziu à elaboração da categoria C “*Conceito de competência profissional*” e dos cinco indicadores representativos das suas representações:

- 1- Enquanto domínio de conhecimentos
- 2- Enquanto domínio de saberes-fazer técnico-profissionais
 - 2.1- Capacidade de mobilizar saberes para agir de forma profissional
 - 2.2- Capacidade de aplicar o que se aprendeu
- 3- Enquanto adopção de atitudes e de valores (saber-fazer social/saber-estar)
 - 3.1- Saber-estar
 - 3.2- Saber-fazer social
- 4- Enquanto saber-aprender como um processo contínuo
 - 4.1- Capacidade de adquirir, manter e desenvolver competências ao longo da vida
- 5- Enquanto constructo central na formação profissional

²³⁰ Comungamos da concepção dinâmica de representação de Sallaberry (1993). Para este autor a representação “*est une activité incessante, un processus sans cesse en action qui élabore des objets psychiques à partir d’une réalité. Cette construction de sens à partir de la réalité (processus) produit des représentations: la représentation est donc à la fois produit et processus*” (p. 15).

5.1- Reconhecimento da centralidade das competências profissionais na formação profissional

Antes, porém, explicitaremos os sentidos das codificações que construímos a partir da análise das respostas. O indicador um intercepta os sentidos das UR que transportam a ideia de competência profissional enquanto domínio de conhecimentos teóricos relativos a uma dada profissão:

São saberes que um professor deve adquirir durante a sua formação (Diana).

Penso que competências profissionais são aquisições de um certo número de conhecimentos fundamentais (Vanessa).

O indicador dois identifica a competência profissional como a posse de saberes-fazer técnico-profissionais. Dado que os discursos comportam duas concepções de saberes-fazer técnico-profissionais, criámos dois subindicadores para as distinguir: um mais identificado com a perspectiva teórica da racionalidade técnica (subindicador 2.2) e outro mais conotado com o que poderemos designar de saber-fazer-reflexivo em que a capacidade crítico-reflexiva de mobilizar saberes para agir de forma profissional se sobrepõe à capacidade de aplicar o que se aprendeu (subindicador 2.1). São exemplos de UR presentes no subindicador 2.1:

Por competência profissional entende-se a capacidade que os professores têm em mobilizar os seus saberes para solucionarem eficazmente diversas situações complexas (Sofia).

Se o professor for efectivamente capaz de construir a sua acção e compreender o porquê e como a faz, está em condições de a operacionalizar e concretizar com lucidez e sucesso (Beatriz).

São exemplos de UR presentes no subindicador 2.2:

No fundo ser competente é ser capaz de, num determinado contexto e situação, saber aplicar o que se aprendeu (Elvira).

Competências profissionais são conhecimentos (...) que vão sendo assimilados para posterior transmissão a outra pessoa (Mara).

O indicador três foi construído para agrupar o sentido das UR que veiculam a ideia de competência profissional enquanto adopção de atitudes e de valores no agir profissional. Trata-se de uma acepção de competência profissional implicada e comprometida com o saber estar na profissão, ou seja, com a ética profissional

Competências profissionais são atitudes, posturas, objectivos que qualquer pessoa deve ter de acordo com a sua profissão (Sónia).

Competências profissionais são aprendizagens adquiridas pelo professor (...) a nível pessoal, cultural, ético, etc. (Licínia).

mas também com o saber-fazer social

Penso também que competências profissionais são, também, a tolerância e o facto de um professor manter boas relações com os colegas e alunos (Alexandra).

Saber trabalhar em equipa, respeitando e fazendo-se respeitar (Alexandra).

A ideia de competência profissional como um processo dinâmico de crescimento que evolui ao longo da vida emerge também nos discursos dos estagiários:

Competências profissionais são capacidades que um profissional deve adquirir ao longo da sua profissão (Irene).

As competências profissionais são consideradas como um processo inacabado e aberto a novas experiências (Lurdes).

A competência profissional surge então na representação dos estagiários como um constructo central e configurador da formação profissional:

Um dos mecanismos mais importantes na formação profissional é a aquisição de competências profissionais (Fátima).

Quando se fala em competências fala-se de um requisito imprescindível a qualquer profissional que se preze (Beatriz).

Observando agora os dados do Quadro 13, o indicador que melhor define o conceito de competência profissional, tal como percebido por eles, é o domínio de saberes-fazer técnico-profissionais. Contudo, a forma como conceptualizam o saber-fazer técnico-profissional não é uniforme. Para 82,5% de sujeitos, com 85,7% de UR, o saber-fazer técnico-profissional é representado como a “*Capacidade de mobilizar saberes para agir de forma profissional*”, ou seja, relacionam a competência profissional como a capacidade de apreciar, de realizar bem e com pertinência uma tarefa ou de resolver situações complexas. Apenas 15% de UE, com 14,3% de UR, associam a competência profissional à “*Capacidade de aplicar o que se aprendeu*”.

Quadro 13- *Categoria C: Conceito de competência profissional*

Categoria	Indicadores	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo						
		Por indicador				Por categoria		
		UE	%	UR	%	UE	%	UR
C – Conceito de competência profissional	1- Enquanto domínio de conhecimentos	10	25,0	11	13,3	40	100	83
	2- Enquanto domínio de saberes-fazer técnico-profissionais	35	87,5	49	59,0			
	2.1- Capacidade de mobilizar saberes para agir de forma profissional	33	82,5	42	85,7			
	2.2- Capacidade de aplicar o que se aprendeu	06	15,0	07	14,3			
	3- Enquanto adopção de atitudes e de valores (saber-fazer social/saber-estar)	04	10,0	05	06,0			
	3.1- Saber-estar	03	07,5	03	60,0			
	3.2- Saber-fazer social	02	05,0	02	40,0			
	4- Enquanto saber-aprender como um processo contínuo	09	22,5	09	10,8			
	4.1- Capacidade de adquirir, manter e desenvolver competências ao longo da vida	09	22,5	09	100			
	5- Enquanto constructo central na formação profissional	09	22,5	09	10,8			
	5.1- Reconhecimento da centralidade das competências profissionais na formação profissional	09	22,5	09	100			

Em segundo lugar o conceito de competência profissional aparece na representação dos estagiários conotado com o domínio de conhecimentos. Os dados dos indicadores um e dois, conjugados, apesar de não questionarem a pertinência de uma sólida formação científico-cultural e tecnológica, não deixam de romper com a representação clássica e tradicional do papel do professor que valoriza mais a dimensão “saber” do que o “saber-agir profissional”.

O terceiro indicador mais valorizado é a capacidade de perceber a competência profissional como um saber aprender contínuo. Trata-se de uma capacidade cognitiva transversal que se desenvolve através das (inter)acções que o profissional desempenha nos diversos contextos em que intervém²³¹. Com o mesmo número de UE e de UR aparece o indicador que reconhece a centralidade das competências profissionais na formação profissional. Em quinto e último lugar aparecem 10% de UE, com 6% de UR, que integram no conceito de competência profissional referências à adopção de atitudes e de valores (saber-fazer social e saber-estar).

²³¹ No caso do professor de 1.º CEB os contextos em que age e intervém são variados: grupo-turma, escola, agrupamento de escolas, comunidade...

Desenvolvimento da competência profissional

Um dos aspectos identificados na análise anterior foi o carácter dinâmico e evolutivo das representações sobre o conceito de competência profissional assumido pelos estagiários. A questão que pretendemos agora esclarecer é como eles percebem esse desenvolvimento. A análise de conteúdo das respostas à pergunta quatro do questionário reconheceu sete indicadores, factores determinantes ou responsáveis pelo desenvolvimento da competência profissional dos professores de 1.º CEB:

- 1- Formação académica
- 2- Experiência/prática profissional
- 3- Reflexão na e sobre as práticas profissionais
- 4- Interação com a diversidade de contextos e actores sociais
- 5- Investigação
- 6- Interação teoria-prática
- 7- Tempo

Com a formulação do indicador “*Formação académica*” recenseámos as UR que relacionavam o desenvolvimento da competência profissional dos indivíduos com a sua formação académica:

As competências desenvolvem-se ao longo do nosso percurso académico (...) por exemplo, através (...) da apresentação de trabalhos, etc. (Alda).

Durante a vida académica o futuro professor desenvolve as suas competências nas disciplinas (Isabel).

As UR agrupadas neste indicador evidenciam uma relação estreita entre “formação” e “estudo” e desenvolvimento profissional. Contudo, para alguns dos respondentes, o desenvolvimento da competência profissional não se esgota nessa relação. Emerge também a ideia, expressa no indicador dois, de que o desenvolvimento acontece através da experiência e da prática profissional:

Durante os estágios já comecei a adquirir algumas dessas competências mas a maior parte vou adquirir após estar em contacto mais permanente com a docência (Filomena).

Desenvolvem-se através da prática e do aprofundamento das técnicas de ensino-aprendizagem que, por vezes, poderá resultar em novas técnicas (Felicía).

Sobretudo nas últimas duas décadas tem-se afirmado a ideia de que a experiência e a prática, se não forem interrogadas ou submetidas à reflexão, terão pouca

influência no desenvolvimento do ensino e da profissão. Esta abordagem reflexiva, que visa a procura de significado das experiências e práticas profissionais para as melhorar, está presente no indicador “*Reflexão na e sobre as práticas profissionais*”. Este indicador agrega os sentidos das UR que perspectivam a reflexão como estratégia de uma maior consciencialização pessoal e profissional sobre o que é ser professor e como se desenvolver:

(...) o desenvolvimento é um processo contínuo e dinâmico que está fortemente ligado à reflexão sobre as práticas pedagógicas (Alexandra).

(...) e posterior reflexão sobre as mesmas. Só assim é possível ver e analisar onde se errou, o que se pode fazer melhor ou mesmo alterar, melhorando deste modo as competências profissionais (Irene).

Outro factor responsável pelo desenvolvimento profissional é materializado pelo indicador “*Interacção com a diversidade de contextos e actores sociais*”. Com ele interceptámos duas ideias: uma que se prende “*Com os contextos reais e actores da prática profissional*”

As competências, na minha opinião, desenvolvem-se (...) em interacção, em contexto real implicando a intervenção activa dos intervenientes, por exemplo, um estágio (Beatriz).

As competências desenvolvem-se não através da acumulação de conhecimentos, mas através da (...) interacção. Será pela troca de experiências, pela partilha de saberes que o professor pode desenvolver as suas competências (Lurdes).

e outra “*Com a experiência da vida quotidiana*”

As competências profissionais desenvolvem-se (...) na vida quotidiana, na relação com os outros (Sónia).

As competências profissionais desenvolvem-se (...) ainda através de vivências que não estão directamente relacionadas com a profissão mas que contribuem para a sua formação como indivíduo (Berta).

Investigar a prática como forma de auto-desenvolvimento profissional tem vindo a ser preconizado por vários autores, principalmente por aqueles que se inscrevem no movimento das práticas reflexivas. Trata-se de uma nova visão da formação que pretende ultrapassar as lógicas epistemológicas da separação tradicional entre investigadores e práticos. Alguns estagiários também perspectivam

o desenvolvimento da competência profissional assente na investigação na e da acção como nos mostram os exemplos de UR seguintes:

O profissional deve interrogar-se, buscar, procurar, descobrir... só assim pode desenvolver-se e tornar-se progressivamente capaz (Beatriz).

As competências profissionais vão-se adquirindo ao longo dos anos através da procura de respostas a situações que acontecem, a nós e aos outros, através da investigação (Gabriela).

O indicador “*Interação teoria-prática*” transporta a ideia de que o desenvolvimento de competências profissionais não acontece por mera acumulação de saberes e de teorias mas através da articulação reflexiva entre teoria e prática:

Na minha opinião só assim é que se pode desenvolver as competências, conciliando a teoria e a prática (Patrícia).

As competências desenvolvem-se ainda na forma como sou capaz de articular um saber já adquirido numa situação nova (Edite).

O último factor associado ao desenvolvimento da competência profissional é o “*Tempo*”. Neste indicador figura o entendimento de que o desenvolvimento profissional é um processo contínuo de reconstrução que ocorre ao longo da vida:

Começam por ser iniciadas na formação inicial e seguidamente são desenvolvidas nas mais variadas situações da nossa vida (Sónia).

Na verdade, o professor desenvolve os seus saberes e competências ao longo do seu percurso profissional (Lurdes).

Explicitados os sentidos dos indicadores, analisaremos agora as suas inter relações na construção da estrutura global da resposta relativa à pergunta em discussão (Quadro 14).

Quadro 14- *Categoria D: Desenvolvimento da competência profissional*

Subcategoria	Indicadores	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo						
		Por indicador				Por categoria		
		UE	%	UR	%	UE	%	UR
D1- Factores de desenvolvimento	1- Formação académica	15	37,5	17	15,5	40	100	110
	2- Experiência/prática profissional	26	65,0	29	26,4			
	3- Reflexão na e sobre as práticas profissionais	14	35,0	16	14,5			
	4- Interacção com a diversidade de contextos e actores sociais	16	40,0	17	15,5			
	4.1- Com os contextos reais e actores da prática profissional	9	22,5	9	52,9			
	4.2- Com a experiência da vida quotidiana	8	20,0	8	47,1			
	5- Investigação	11	27,5	12	10,9			
	6- Interacção teoria-prática	5	12,5	6	05,5			
	7- Tempo	13	32,5	13	11,8			

Recordemos que a pergunta visava conhecer a opinião dos estagiários sobre como percepcionavam o desenvolvimento da competência profissional do professor de 1.º CEB. Segundo os respondentes, o factor que melhor explica o desenvolvimento da competência profissional dos professores é-nos dado pelo indicador “*Experiência/prática profissional*”. A “*Interacção com a diversidade de contextos e actores sociais*” aparece como o segundo factor mais referenciado logo seguido pela “*Formação académica*” que aparece, apenas, em terceiro lugar. Em quarto lugar, em número de UE e de UR, surge a “*Reflexão na e sobre a acção*”. Este indicador, não possuindo uma grande expressão face ao número de UR presentes na categoria, não deixa de ter significado na representação dos estagiários se considerarmos que a atitude e a competência reflexivas permitem não só ajustar processos de auto-regulação antes e durante a intervenção educativa como, à posteriori, construir ou refundar saberes teóricos e de acção pela análise que a mesma proporciona.

O indicador “*Tempo*” surge em quinto lugar e reflecte o contexto e a (des)continuidade do processo de mudança e dos atributos profissionais da pessoa do professor em desenvolvimento. Para 32,5% de UE, com 11,8% de UR, este processo intertemporal de desenvolvimento é permanentemente reconfigurado ao longo da vida em função da natureza e da qualidade da interacção com os contextos sociais e de prática, aspecto já salientado também noutras respostas.

A “*Investigação*” como factor de desenvolvimento profissional reúne ainda pouco significado e o indicador que surge com menor asserção na representação do

desenvolvimento da competência profissional é “*Interacção teoria-prática*” o qual, aparecendo apenas em cinco inquiridos, indicia que a prática reflexiva, apesar de já referida por 35% dos inquiridos, ainda não se incorporou, como de resto parece ser normal no início do estágio, no seu *habitus* profissional.

Competências profissionais do professor de 1.º CEB

Com a análise das respostas às perguntas anteriores ficámos a conhecer o que é ser e como alguém se transforma em professor de 1.º CEB e o que são e como se desenvolvem as competências profissionais dos estagiários à entrada no 4.º e último ano da sua formação. Com a pergunta cinco “*Quais as competências profissionais que o professor do 1.º CEB deve possuir?*” quisemos saber como os mesmos respondentes percepcionavam e perspectivavam a missão de professor de 1.º CEB através da análise das referências (evocações, hierarquia de temas, noções...) expressas nas respostas. A análise do material conduziu à criação da categoria E “*Competências profissionais que os professores do 1.º CEB devem possuir*”, estruturada em torno de sete subcategorias com um número variável de indicadores. As sete subcategorias, que traduzem dimensões do trabalho do professor de 1.º CEB e cujos sentidos explicitamos²³², são as seguintes:

- E1 – Científica
- E2 – Didáctico-pedagógica
- E3 – Clínico-relacional
- E4 – Institucional
- E5 – Crítico-reflexiva
- E6 – Domínio da Língua Portuguesa
- E7 – Formar-se ao longo da vida

A subcategoria E1 “*Científica*” traduz a dimensão do saber e abarca não só os conhecimentos científicos nas áreas de docência do professor de 1.º CEB (indicador um), como os conhecimentos na área das ciências da educação (indicador dois). O primeiro aspecto contempla uma sólida formação científico-cultural e tecnológica nas áreas curriculares do 1.º CEB²³³:

²³² A terminologia usada nas dimensões que traduzem o trabalho de professor do 1.º CEB reconduziu, no que concerne as dimensões científica, didáctico-pedagógica, clínico-relacional, institucional e crítico-reflexiva, a designação adoptada por Rodrigues-Lopes (2004) que conceptualmente se revelou consistente com o processo de análise por nós adoptado. As restantes subcategorias emergiram no mesmo processo.

²³³ As áreas curriculares do 1.º CEB são as que estão previstas no Decreto-Lei n.º 209/02, de 17 de Outubro que altera o artigo 13.º e os anexos I, II e III do Decreto Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro.

Ter conhecimentos científicos sobre as áreas que fazem parte da aprendizagem dos alunos (Alda).

Ter conhecimento científico das matérias a leccionar (Odete).

O segundo aspecto refere-se não só ao conhecimento dos conteúdos curriculares objecto de ensino-aprendizagem e à compreensão da sua singularidade epistemológica e didáctica

O professor deve possuir conhecimento didáctico dos conteúdos (Sara).

Conhecer os programas relativos aos diferentes anos de escolaridade (Mara).

mas também, como mostram os exemplos de UR em baixo, à capacidade para *“comprender la complejidad de los procesos educativos en general y de los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular (fines y funciones de la educación y del sistema educativo, teorías del desarrollo y del aprendizaje, el entorno cultural y social y el ámbito institucional y organizativo de la escuela, el diseño y desarrollo del curriculum, el rol docente...)”* (Maldonado, 2005, p. 90):

Possuir conhecimento didáctico do conteúdo e saber aplicá-lo na prática (Graça).

Ter conhecimento no campo da psicologia da aprendizagem (Odete).

A caracterização das subcategorias que se seguem verte a dimensão accional (saber-fazer) do trabalho do professor de 1.º CEB presente nos discursos dos inquiridos. Para facilitar a sua análise, agregámos a diversidade das respostas em torno de subcategorias que veiculam especificidades próprias do saber-fazer docente. Assim, a subcategoria E2 *“Didáctico-pedagógica”* compreende os seguintes indicadores orientadores da organização e do agir profissional:

- 1- Organizar/planificar o trabalho pedagógico
- 2- Promover a aprendizagem
- 3- Usar metodologias, estratégias e actividades de ensino-aprendizagem
- 4- Usar as TIC, os audiovisuais e materiais curriculares no processo de ensino-aprendizagem
- 5- Gerir de forma interdisciplinar os conteúdos de ensino-aprendizagem
- 6- Transmitir conhecimentos
- 7- Avaliar
- 8- Ajudar o aluno a “aprender a aprender”
- 9- Centrar o processo de ensino-aprendizagem no aluno
- 10- Desenvolver uma prática intermulticultural

11- Motivar os alunos

“*Organizar/planificar o trabalho pedagógico*” é uma competência que os professores devem dominar. Ela traduz a capacidade de, antecipadamente, organizarem o processo de ensino-aprendizagem no quadro dos paradigmas epistemológicos das áreas de saber que mobilizam na sua acção. Trata-se, por isso, de um espaço de reflexão e de tomada de decisões importantes relativas à intervenção educativa²³⁴:

Construir e planificar sequências didácticas (Diana).

Planificar as suas aulas mas deixar margem para que os alunos se expressem (Mónica).

Estes exemplos de UR mostram a complexidade das tarefas e das decisões que antecedem e preparam a intervenção a qual visa “*Promover a aprendizagem*” de competências socialmente relevantes nos alunos:

Promover aprendizagens significativas, no âmbito do projecto curricular da turma. Desenvolvendo-as (Carolina).

Promover aprendizagens significativas no âmbito dos objectivos do projecto curricular de turma, desenvolvendo as competências essenciais e estruturantes que o integram (Irene).

Ensinar ou fazer aprender é uma tarefa complexa que envolve a capacidade de “*Usar metodologias, estratégias e actividades de ensino-aprendizagem*” variadas e adequadas aos níveis e ritmos de aprendizagem dos alunos e o recurso, sempre que pertinente, à actividade experimental:

Envolver os alunos em actividades de experimentação (Sofia).

Recorrer a estratégias pedagógicas e a instrumentos de trabalho variados (Dalila).

A capacidade de “*Usar as TIC, os audiovisuais e materiais curriculares no processo de ensino-aprendizagem*” de forma adequada é outro indicador que caracteriza a dimensão didáctico-pedagógica do trabalho do professor. Particularmente o uso e a incorporação das tecnologias de informação e comunicação nos processos de ensino-

²³⁴ Para os estagiários o espectro da tomada de decisões é vasto e diversificado: adaptar o currículo a situações que o exijam, valorizar situações de interacção entre aluno e professor e aluno-aluno, reavaliar, promover áreas do conhecimento de forma aberta, planificar as suas aulas mas deixar margem para que os alunos se expressem, organizar o ensino usando métodos adequados e estratégias diversificadas...

aprendizagem como meios de promoção da aquisição de competências básicas no domínio das TIC são reconhecidos por vários respondentes:

Reconhecer a importância da utilização das novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem (Alexandra).

Saber incorporar novos meios de ensino, nomeadamente a Tecnologia de Informação e Comunicação (Carolina).

Desenvolver o currículo segundo uma perspectiva interdisciplinar surge também nas respostas dos estagiários como uma competência que o professor de 1.º CEB deve desenvolver. Esta capacidade de “*Gerir de forma interdisciplinar os conteúdos de ensino-aprendizagem*” veicula a ideia, hoje muito defendida, de que o diálogo interdisciplinar, pelos benefícios cognitivos e sócio-afectivos que proporciona (Jordan, 1990) e pelo potencial de motivação e interesse que lhe está associado (Brown, 1990), favorece a aprendizagem dos alunos²³⁵:

Ser capaz de interligar as várias áreas do processo de ensino-aprendizagem (Alexandra).

Ser capaz de interrelacionar as diferentes áreas do 1.º CEB (Dora).

A par da promoção da aprendizagem que referimos mais acima, emerge também a ideia de que compete aos professores a missão de “*Transmitir conhecimentos*” aos alunos:

Transmitir conhecimentos (Mara).

Saber transmitir os saberes previstos no programa (Liliana).

Dizer-se que uma das competências do professor de 1.º CEB é a capacidade de “*Transmitir conhecimentos*” ou “*Saber transmitir saberes previstos no programa*” é situar-se numa perspectiva tradicional de encarar o ensino e a aprendizagem, ideia que atravessa a representação de alguns estagiários.

²³⁵ O perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário previsto no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, enuncia como um dos referenciais do perfil geral de desempenho profissional a capacidade de utilizar, “*de forma integrada, saberes próprios da sua especialidade e saberes transversais e multidisciplinares adequados ao respectivo nível e ciclo de ensino*”.

A capacidade de utilizar a avaliação como instrumento de regulação e de promoção da melhoria do processo de ensino-aprendizagem e da sua própria formação é outra competência profissional evidenciada pelos inquiridos como revelam os seguintes exemplos de UR:

Avaliar (nas suas diferentes modalidades) para promover a qualidade do ensino e da aprendizagem (Licínia).

Desenvolver metodologias e instrumentos adequados à prática da auto-avaliação, tanto sua como dos alunos (Sónia).

Também “*Ajudar o aluno a ‘aprender a aprender’*” como a capacidade para promover a aprendizagem autónoma dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade é uma competência que, para os professores estagiários, deve ser assumida no exercício profissional do professor de 1.º CEB:

Ser capaz de formar crianças incentivando-as a pesquisar, investigar (Edita).

Ajudar os alunos na construção do seu próprio conhecimento (Filomena).

Contudo, a capacidade de promover a aprendizagem autónoma dos alunos só se concretiza e desenvolve num quadro paradigmático e epistemológico de intervenção educativa que privilegie a centralidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Os estagiários parecem ter adoptado esta perspectiva ao enfatizarem nas suas respostas que, por exemplo, o professor de 1.º CEB deve:

Trabalhar a partir das experiências e dos conhecimentos dos alunos (Diana).

Organizar e estimular situações de aprendizagem adequadas aos alunos, respeitando as suas necessidades e ritmos de trabalho (Ilda).

Adoptar e desenvolver uma perspectiva pedocêntrica na prática educativa implica não só respeitar as diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa mas, numa perspectiva de escola inclusiva, combater processos de exclusão e de discriminação através da integração e valorização das diferentes culturas, experiências e saberes no desenvolvimento curricular. A prática inter/multicultural (Stoer, 1994), enquanto dispositivo da co-culturalidade (Taylor, 2005)²³⁶ ganha então sentido

²³⁶ Tentando evitar conflitos que frequentemente são provocados por abordagens pluri ou multiculturais Taylor (2005) propõe o conceito de co-culturalidade que sugere um tipo diferente de cidadania em que, em

didáctico-pedagógico como forma de intervenção na esfera escolar com repercussões na esfera social. Os exemplos de UR que mostramos evidenciam a sensibilidade que sobre esta dimensão da competência profissional os futuros professores já revelam:

Perceber e ter em consideração a heterogeneidade dos alunos, das sociedades, das culturas, aceitando-as e desenvolvendo-as (Carolina).

Desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos (Irene).

Ser capaz de motivar intrinsecamente os alunos para a aprendizagem²³⁷ é outro indicador de natureza didáctico-pedagógica inerente à profissão de professor de 1.º CEB que os inquiridos consideraram nas suas respostas:

Suscitar nos alunos o desejo de aprender (motivar) (Sofia).

Suscitar o desejo de aprender (Diana).

A subcategoria E3 “*Clínico-relacional*” diz respeito ao desenvolvimento social e relacional do professor tendo por base o domínio afectivo em situação educativa. O enfoque é colocado no saber-estar e no saber-ser como mostram os seguintes indicadores:

- 1- Fomentar a autonomia na aprendizagem dos alunos
- 2- Colaborar com colegas/outros professores/ trabalhar em equipa
- 3- Educar na e para a cidadania
- 4- Estabelecer laços afectivos
- 5- Comunicar/Interagir adequadamente com alunos e comunidade educativa
- 6- Ser flexível e gerir situações imprevistas
- 7- Desenvolver uma postura ética na relação pedagógica
- 8- Controlar/gerir a disciplina/comportamentos

“*Fomentar a autonomia na aprendizagem dos alunos*” é ser-se capaz de lhes, ou com eles, organizar situações que os levem a gerir a sua própria aprendizagem. Sendo uma competência complexa, a autonomia aprende-se mediante o desenvolvimento de capacidades crítico-reflexivas e de condições apropriadas. É aqui que o professor pode ser um elemento determinante como deixam perceber os exemplos das UR seguintes:

vez de paradigmas hierárquicos, nacionalistas, industriais e masculinos, se reinvente um paradigma humanista, existencial, solidário e feminino.

²³⁷ O conceito de motivação intrínseca é aqui mobilizado numa perspectiva didáctico-pedagógica no sentido em que a qualidade e a natureza da actividade didáctica induz a participação activa e implicada do aluno no desenvolvimento da mesma.

Promover a autonomia e bem-estar dos alunos, valorizando o desenvolvimento da sua identidade pessoal e social (Dalila).

Dar autonomia aos alunos para desenvolverem tarefas com iniciativa própria e criatividade (Lurdes).

A capacidade de “*Colaborar com colegas/outros professores/trabalhar em equipa*” é hoje uma determinante do desenvolvimento individual e da organização escola reconhecida no perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário previsto no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto²³⁸. Cooperar com os diversos parceiros da comunidade educativa com vista a atingir os objectivos educativos da escola aparece também no discurso dos respondentes:

Ser capaz de perspectivar o trabalho de equipa como forma de enriquecer a sua formação, dando relevância à partilha de saberes e de experiências (Sónia).

Interagir com colegas, pais e comunidade envolvente (Ilda).

Desenvolver uma prática pedagógica que fomente aprendizagens curriculares partilhadas como meio de promoção de valores, atitudes e comportamentos socialmente relevantes é determinante para formar pessoas dotadas da dimensão da cidadania. A co-construção, co-desenvolvimento/implementação e co-avaliação de projectos educativos e curriculares, de regras de organização ou de comportamento no sentido de que os alunos participam na condução do seu processo de aprendizagem, são exemplos de dispositivos estratégicos pedagógicos adequados²³⁹ que os professores dotados desta capacidade podem mobilizar:

Ser capaz de inculcar nas crianças a importância da participação na vida social de forma livre e responsável (Edite).

²³⁸ O perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário previsto no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, reconhece a importância desta capacidade profissional ao enunciar no n.º 2, alínea d) da “Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade” que, no exercício profissional, o professor “*Colabora com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente, bem como com outras instituições da comunidade*”.

²³⁹ Esta opção, se conscientemente assumida, poderá ser geradora de um novo conhecimento (conhecimento por participação), estruturante da emergente sociedade educativa e da aprendizagem (comunidades aprendentes) e um meio de concretização do sonho de um novo humanismo fundador e implicado na construção de uma nova cidadania mundial.

Incentivar a construção participada de regras de convivência democrática e gerir com segurança a flexibilidade, situações problemáticas e conflitos interpessoais de natureza diversa (Irene).

A relação educativa no 1.º CEB que se estabelece entre o professor e o aluno e a comunidade envolvente, face ao modo como se estrutura e desenvolve essa relação, pode evoluir para uma atracção interpessoal²⁴⁰. A construção desta relação afectiva tende a diminuir a distância entre os parceiros e “*conduz frequentemente a uma relação de agrado*” (Ribeiro, 1990, p. 151). É este clima de afecto compartilhado em torno das actividades escolares que perpassa no discurso de alguns estagiários:

Ser amigo das crianças (Antonino).

Saber estabelecer relações afectivas e sociais (Odete).

A capacidade de comunicar adequadamente com os alunos e com a comunidade educativa é importante para se ser professor de 1.º CEB. Podendo assumir uma modalidade verbal²⁴¹ e/ou não verbal²⁴², a comunicação interpessoal no contexto da relação educativa é um requisito profissional reconhecido pelos inquiridos:

Ser bom comunicador e promover uma boa interacção entre aluno/aluno e aluno/professor (Alice).

Manifestar capacidade relacional e de comunicação bem como equilíbrio emocional nas várias circunstâncias da sua actividade profissional (Irene).

Conduzir a prática pedagógica de acordo com o pensamento complexo é entendê-la como um sistema interactivo, dinâmico, instável e com elevado nível de incerteza e de imprevisibilidade. Nesta acepção, a prática pedagógica é um espaço e um tempo onde ocorrem processos de (re)construção de significados no seio de múltiplas

²⁴⁰ A relação educativa, podendo ser também influenciada pelas representações mentais do professor e dos alunos, tenderá a evoluir para uma relação afectiva ou de autoridade em função do modo como se estrutura: se numa base de igualdade ou de diferença de posições (Ribeiro, 1990).

²⁴¹ A comunicação verbal refere-se às palavras expressas por meio da fala e da escrita, ou seja, limita-se ao uso da linguagem.

²⁴² Segundo Hickson e Stacks (1985), a comunicação não verbal é o processo pelo qual as pessoas manipulam intencionalmente ou não acções e expectativas, exprimindo experiências, sentimentos, e atitudes de forma a relacionarem-se e a controlarem-se a si próprios, a outros e ao ambiente. É uma comunicação que funciona no presente, é intuitiva, não usa palavras, e é dependente do contexto e do *feedback*. Exprime-se por meio de gestos, silêncio, expressão facial, postura corporal... A importância deste tipo de comunicação é reconhecida por Segerstrile e Molnár (1997) quando afirmam que dois terços de todas as interacções humanas são comunicações não verbais.

interacções. E é porque o professor tem de intervir neste contexto de incerteza e de imprevisibilidade, onde não há lugar a receitas pré-concebidas, que o profissional de 1.º CEB deve ser aberto à mudança e ter a capacidade de lidar com a imprevisibilidade inerente ao agir profissional, como referem os exemplos de UR seguintes:

Ter a capacidade de lidar com situações imprevistas (Carlos).

Ser aberto à mudança (Carlinda).

Numa das subcategorias que criámos a propósito da análise das respostas à pergunta um do questionário, alguns estagiários enunciaram a ética na relação como uma qualidade pessoal que se exigia ao professor de 1.º CEB. Agora, esta qualidade é retomada enquanto indicador estruturante da dimensão clínico-relacional da competência profissional do professor de 1.º CEB²⁴³:

Reflectir sobre a ética e deontologia profissionais (Dalila).

Ter assertividade (Berta).

A relação educativa contém em si elementos de conflito que podem emergir em torno do poder ou do saber. A forma como se gere a eclosão de conflitos e a ocorrência de actividades incompatíveis entre o professor e os alunos ou entre alunos pode ter consequências não só no desenvolvimento das relações interpessoais como no das aprendizagens. Parece ser isso que, saber gerir, com segurança e flexibilidade, situações problemáticas e conflitos interpessoais de natureza diversa é uma competência que, na perspectiva de alguns inquiridos, o professor de 1.º CEB deve possuir:

Gerir a disciplina (Beatriz).

Estabelecer regras e critérios de actuação (Lurdes).

A subcategoria E4 “*Institucional*” diz respeito à capacidade para colaborar com os diferentes sectores e actores da comunidade educativa. Integra dois indicadores: um que

²⁴³ O perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário previsto no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, também reconhece a importância desta capacidade profissional ao enunciar no n.º 2, alínea g) da “*Dimensão profissional, social e ética*” que, no exercício profissional, o professor “*Assume a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas*”.

agrega as UR aglutinadoras da capacidade de envolver a comunidade educativa no desenvolvimento do projecto educativo

Ser capaz de envolver a comunidade em que a escola se insere (pais, diferentes profissões...) fazendo com que esta participe na aprendizagem dos alunos (Edite).

Articular o projecto curricular com os saberes da comunidade, englobando todos os intervenientes no processo educativo (Carolina).

e o outro que preconiza a importância do conhecimento do sistema educativo e da participação na gestão da escola como uma capacidade potencializadora de uma concepção de escola enquanto pólo de desenvolvimento social e cultural:

Conhecer os objectivos dos projectos educativos existentes na escola (Alexandra).

Fazer acontecer concretamente o projecto educativo da turma, projectos relacionados, actividades de administração da escola (Carolina).

A subcategoria E5 “*Crítico-reflexiva*” compendia as UR que transportam a ideia do professor como o profissional de ensino que reflecte criticamente como meio de reestruturação dos saberes de acção (indicador um) e que adopta a investigação e a inovação como matriz da reflexividade. Trata-se de uma competência que remete para a ideia do agir profissional como contexto de consciencialização, de reflexão e de construção de saberes de experiência

Ter a capacidade de reflexão na e sobre a acção (Edite).

Reflectir sobre as suas práticas apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional (Irene).

e para a utilidade do uso de instrumentos e dispositivos que explicitam ainda melhor a compreensão das práticas reflexivas e a inovação no agir profissional:

Privilegiar o trabalho de projecto e de investigação na sala de aula (Sónia).

Promover inovação/criatividade (Isabel).

O “*Domínio da Língua Portuguesa*” (subcategoria E6) é uma competência indispensável para o exercício da profissão de professor de 1.º CEB. É a capacidade de

comunicar clara e correctamente na língua portuguesa nos diversos contextos ligados ao exercício da profissão como reconhecem os exemplos das UR seguintes:

Saber comunicar, exprimir o que pensa e como pensa (Olga).

Utilizar correctamente a língua portuguesa, nas suas vertentes escrita e oral, constituindo essa correcta utilização, objectivo da sua acção formativa (Irene).

A última subcategoria (E7 “*Formar-se ao longo da vida*”)²⁴⁴ remete para a capacidade de assumir a necessidade de desenvolvimento profissional contínuo através da concepção de um plano de desenvolvimento profissional que integre variados dispositivos de auto-formação: reflexão sobre práticas, auto-avaliação, trabalho de equipa, investigação... Esta dimensão do desenvolvimento pessoal, social e profissional, que pressupõe o envolvimento implicado dos professores em acções colectivas e individuais, também deve ser perspectivada nas competências dos professores de 1.º CEB, segundo os inquiridos:

Ser capaz de estar constantemente em formação (Patrícia).

Ser um construtor da sua própria prática. Avaliar e tentar melhorar e continuar a sua formação (Alice).

Explicitados os sentidos das sete dimensões estruturantes da competência profissional do professor de 1.º CEB, analisaremos de seguida as relações e a importância que os estagiários lhe atribuem na construção da competência em análise.

Quadro 15- *Categoria E: Competências profissionais que os professores devem possuir*

Subcategorias	N.º de indicadores	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo			
		UE	%	UR	%
E1- Científica	2	29	72,5	43	11,3
E2- Didáctico-pedagógica	11	37	92,5	148	39,1
E3- Clínico-relacional	8	37	92,5	103	27,2
E4- Institucional	2	16	40,0	20	05,3
E5- Crítico-reflexiva	2	29	72,5	47	12,4
E6- Domínio da Língua Portuguesa	1	7	17,5	7	01,8
E7- Formar-se ao longo da vida	1	10	25,0	11	02,9
Total				379	100

²⁴⁴ A referência ao tempo é recorrente no discurso dos estagiários. Aparece conotada com a construção da profissão (subcategoria A4), enquanto factor de transformação de alguém em professor (subcategoria B2) e de desenvolvimento da competência profissional (subcategoria D1) e ainda associada à dimensão da formação ao longo da vida (subcategoria E7).

A observação do Quadro 15 deixa perceber que, no conjunto das sete subcategorias, a dimensão “*Didático-pedagógica*” foi a que maior consenso reuniu. A maior importância atribuída a esta dimensão do conhecimento profissional dos professores decorre de três aspectos que a análise destacou: número de indicadores que a configuram (onze), número de unidades de registo e número de sujeitos que a valorizam. Em segundo lugar surge a dimensão “*Clínico-relacional*” com oito indicadores, 27,2% de UR e 92,5% de UE. Em terceiro, situa-se a dimensão “*Crítico-reflexiva*” com dois indicadores, 12,4% de UR e 72,5% de UE. Em quarto, com o mesmo número de indicadores e de UE, mas com 11,3% de UR, está a dimensão “*Científica*”. Tendo como referência os mesmos critérios, as dimensões menos valorizadas pelos inquiridos foram, por ordem decrescente de importância, as dimensões “*Institucional*”, “*Formar-se ao longo da vida*” e “*Domínio da língua portuguesa*”. Uma análise mais detalhada de cada uma das subcategorias pode ser feita por referência aos indicadores que as configuram.

A subcategoria E1 exprime a dimensão científica da competência profissional da profissão de professor de 1.º CEB e compreende dois indicadores (Quadro 16).

Quadro 16- E1: Científicas

Indicadores	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo							
	Por indicador				Por subcategoria			
	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%
1- Possuir conhecimentos científicos nas áreas de intervenção do professor do 1.º CEB	23	57,5	25	58,1	29	72,5	43	11,3
2- Possuir conhecimentos científicos na área das Ciências da Educação	12	30,0	18	41,9				

O indicador que melhor define esta dimensão é “*Possuir conhecimentos científicos nas áreas de intervenção do professor do 1.º CEB*” logo seguido pelo indicador “*Possuir conhecimentos científicos na área das ciências da educação*”.

A estrutura da dimensão “*Didático-pedagógica*” é mais complexa não só pelo número de indicadores que nela figuram mas também pelas relações que se podem estabelecer entre eles (Quadro 17). O indicador que surge mais destacado é “*Avaliar*” logo seguido pelo indicador “*Desenvolver uma prática inter/multicultural*” com igual número de UR mas com menos quatro sujeitos a referi-las. A análise destaca em terceiro lugar o indicador “*Centrar o processo de ensino-aprendizagem no aluno*” e em quarto e quinto lugares, com valores muito próximos, surgem os indicadores “*Usar metodologias,*

estratégias e actividades de ensino-aprendizagem” e “Usar as TIC, audiovisuais e materiais curriculares no processo de ensino-aprendizagem”.

Quadro 17- E2: Didáctico-pedagógicas

Indicadores	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo							
	Por indicador				Por subcategoria			
	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%
1- Organizar/planificar o trabalho pedagógico	11	27,5	14	09,5	37	92,5	148	39,1
2- Promover a aprendizagem	7	17,5	11	07,4				
3- Usar metodologias, estratégias e actividades de ensino-aprendizagem	16	40,0	17	11,5				
4- Usar as TIC, audiovisuais e materiais curriculares no processo de ensino-aprendizagem	16	40,0	16	10,8				
5- Gerir de forma interdisciplinar os conteúdos de ensino-aprendizagem	11	27,5	11	07,4				
6- Transmitir conhecimentos	3	07,5	3	02,0				
7- Avaliar	19	47,5	21	14,2				
8- Ajudar o aluno a “aprender a aprender”	9	22,5	11	07,4				
9- Centrar o processo de ensino-aprendizagem no aluno	17	42,5	20	13,5				
10- Desenvolver uma prática intermulticultural	15	37,5	21	14,2				
11- Motivar os alunos	3	07,5	3	02,0				

Os indicadores menos valorizados na dimensão em análise são “*Motivar os alunos*” e “*Transmitir conhecimentos*” com igual número de UE e de UR.

Na dimensão “*Clínico-relacional*” (Quadro 18) os indicadores que mais sobressaem são “*Desenvolver uma postura ética na relação pedagógica*” e “*Comunicar/Interagir adequadamente com alunos e comunidade educativa*”. De notar que este último indicador, apesar de ter menos UR do que o precedente, é sustentado por mais de metade dos inquiridos. Em terceiro lugar surge o indicador “*Educar na e para a cidadania*”.

Quadro 18- E3: Clínico-relacionais

Indicadores	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo							
	Por indicador				Por subcategoria			
	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%
1- Fomentar a autonomia na aprendizagem dos alunos	10	25,0	11	10,7	37	92,5	103	27,2
2- Colaborar com colegas/outros professores/trabalhar em equipa	8	20,0	8	07,8				
3- Educar na e para a cidadania	14	35,0	21	20,4				
4- Estabelecer laços afectivos	6	15,0	8	07,8				
5- Comunicar/Interagir adequadamente com alunos e comunidade educativa	21	52,5	22	21,4				

6- Ser flexível e gerir situações imprevistas	5	12,5	6	05,8				
7- Desenvolver uma postura ética na relação pedagógica	16	40,0	23	22,3				
8- Controlar/gerir a disciplina/comportamentos	4	10,0	4	03,8				

O indicador com menor frequência de UE e de UR é “*Controlar/gerir a disciplina/comportamentos*”.

A subcategoria “*Institucional*” integra dois indicadores e o que melhor a caracteriza é “*Envolver a comunidade (pares, pais...) no desenvolvimento do projecto educativo*”. O indicador “*Conhecer o projecto educativo da escola/sistema educativo*” aparece em segundo lugar (Quadro 19).

Quadro 19- E4: Institucionais

Indicadores	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo							
	Por indicador				Por subcategoria			
	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%
1- Envolver a comunidade (pares, pais...) no desenvolvimento do projecto educativo	14	35,0	16	80,0	16	40,0	20	05,3
2- Conhecer o projecto educativo da escola/sistema educativo	4	10,0	4	20,0				

A subcategoria “*Crítico-reflexiva*” dá-nos conta da representação dos estagiários que a perspectivam como uma competência do professor de 1.º CEB (Quadro 20).

Quadro 20- E5: Crítico-reflexivas

Indicadores	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo							
	Por indicador				Por subcategoria			
	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%
1- Reflectir criticamente como meio de reestruturação dos saberes de acção	28	70,0	32	68,1	29	72,5	47	12,4
2- Investigar/inovar	15	37,5	15	31,9				

Dos dois indicadores que a configuram, “*Reflectir criticamente como meio de reestruturação dos saberes de acção*” é o indicador que reúne maior consenso entre os respondentes. O segundo indicador, apesar de percentualmente menos importante, não pode deixar de ser interpretado como relevante na medida em que “*Investigar/inovar*” é um dispositivo determinante da matriz do professor reflexivo. Ou seja, a capacidade de reflectir e de investigar a prática pode induzir uma interface complexa e intrincada entre

duas capacidades interdependentes: a de teorizar a prática (o professor como investigador) e a de inovar nos dispositivos pedagógicos (o professor como inovador/transformador).

A formação não pode prescindir do “*Domínio da Língua Portuguesa*” oral e escrita em que se processa o ensino e a aprendizagem. Esta competência é referida por 17,5% de UE, com apenas 1,8% de UR (Quadro 21).

Quadro 21- E6: Domínio da Língua Portuguesa

Indicadores	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo							
	Por indicador				Por subcategoria			
	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%
1- Dominar a Língua Portuguesa	7	17,5	7	100	7	17,5	7	01,8

Vimos mais acima que uma das competências profissionais que caracteriza a profissão de professor de 1.º CEB é saber ensinar os alunos a “aprender a aprender”. Porém, segundo 25% dos inquiridos, esta competência também se inscreve no próprio desenvolvimento do professor. Desenvolver a capacidade de saber aprender e a de conceber um plano de desenvolvimento profissional contínuo é então uma competência profissional referida por dez sujeitos que a expressaram em onze UR (Quadro 22).

Quadro 22- E7: Formar-se ao longo da vida

Indicadores	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo							
	Por indicador				Por subcategoria			
	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%
1- Formar-se ao longo da vida	10	25,0	11	100	10	25,0	11	02,9

Importância das dimensões do trabalho de professor do 1.º CEB

A pergunta cinco do questionário tinha uma estrutura complexa: uma pergunta principal e duas perguntas dependentes da resposta à pergunta principal. A primeira questão dependente da pergunta principal previa que os inquiridos, após terem referido as competências que achavam necessárias para o exercício docente no 1.º CEB, as enumerassem por ordem de importância, devendo, para o efeito, atribuir a pontuação um à competência que considerassem mais importante, dois à competência imediatamente a seguir em ordem de importância, e assim sucessivamente. Os dados foram agrupados numa matriz global de resultados, organizados por subcategoria e por indicador e ordenados segundo a importância atribuída a cada indicador. A partir da matriz assim organizada,

procedemos ao cálculo da média ponderada das importâncias atribuídas a cada indicador (Quadro 23)²⁴⁵.

Quadro 23- *Categoria F: Importância atribuída às competências profissionais*

Indicadores	Ponderação	%
Reflectir criticamente como meio de reestruturação dos saberes de acção	408	8,78
Possuir conhecimentos científicos nas áreas de intervenção do professor do 1.º CEB	403	8,67
Comunicar/Interagir adequadamente com alunos e comunidade educativa	289	6,22
Desenvolver uma postura ética na relação pedagógica	287	6,18
Possuir conhecimentos científicos na área das Ciências da Educação	281	6,05
Centrar o processo de ensino-aprendizagem no aluno	268	5,77
Avaliar	260	5,60
Desenvolver uma prática intermulticultural	215	4,63
Usar metodologias, estratégias e actividades de ensino-aprendizagem	203	4,37
Organizar/planificar o trabalho pedagógico	194	4,18
Educar na e para a cidadania	186	4,00
Investigar/Inovar	184	3,96
Usar as TIC, audiovisuais e materiais curriculares no processo de ensino-aprendizagem	158	3,40
Fomentar a autonomia na aprendizagem dos alunos	147	3,16
Envolver a comunidade (pares, pais...) no desenvolvimento do projecto educativo	141	3,03
Gerir de forma interdisciplinar os conteúdos de ensino-aprendizagem	136	2,93
Formar-se ao longo da vida	133	2,86
Ajudar o aluno a “aprender a aprender”	120	2,58
Promover a aprendizagem	119	2,56
Dominar a Língua Portuguesa	100	2,15
Colaborar com colegas/outros professores/trabalhar em equipa	92	1,98
Estabelecer laços afectivos	90	1,94
Ser flexível e gerir situações imprevistas	59	1,27
Transmitir conhecimentos	45	0,97
Motivar os alunos	44	0,95
Controlar/gerir a disciplina/comportamentos	43	0,93
Conhecer o projecto educativo da escola/sistema educativo	41	0,88
Total	4646	100

A observação do Quadro 23 permite concluir que, no conjunto dos indicadores e independentemente da subcategoria a que pertencem, o indicador considerado mais importante pelos inquiridos é “*Reflectir criticamente como meio de reestruturação dos saberes de acção*” com a média ponderada de 408 (8,78%) logo seguido pelo indicador “*Possuir conhecimentos científicos nas áreas de intervenção do professor do 1.º CEB*”. Em terceiro lugar aparece “*Comunicar/Interagir adequadamente com alunos e*

²⁴⁵ O procedimento para o cálculo das médias ponderadas foi o seguinte: às competências consideradas em primeiro lugar em termos de importância atribuímos a pontuação 17, às consideradas em segundo lugar a pontuação 16, às consideradas em terceiro lugar, a pontuação 15. Seguindo o mesmo critério ao longo da sequência atribuímos à última e décima sétima competência a pontuação um.

comunidade educativa". O indicador com menor importância é, na opinião dos inquiridos, "*Conhecer o projecto educativo da escola/sistema educativo*" com a média ponderada de 41 pontos (0,88).

Se, face aos mesmos critérios estatísticos, considerarmos o grau de importância atribuído às competências dentro de cada dimensão, a observação do Quadro 24 permite verificar que na dimensão "*Científica*" a competência mais importante é "*Possuir conhecimentos científicos nas áreas de intervenção do professor do 1.º CEB*" com a média ponderada de 403 pontos (8,67%) e na dimensão "*Didáctico-pedagógica*" a competência "*Centrar o processo de ensino-aprendizagem no aluno*" aparece em primeiro lugar com a média ponderada de 268 pontos (5,77%) logo seguida pela competência "*Avaliar*". Os dois indicadores considerados menos importantes são, por ordem decrescente de importância, "*Transmitir conhecimentos*" e "*Motivar os alunos*". Na dimensão "*Clínico-relacional*", o indicador "*Comunicar/interagir adequadamente com alunos e comunidade educativa*" é o mais importante (média ponderada de 289 com 6,22%) seguido do indicador "*Desenvolver uma postura ética na relação pedagógica*" e na dimensão "*Institucional*" o indicador "*Envolver a comunidade (pares, pais...) no desenvolvimento do projecto educativo*" surge como o mais importante com a média ponderada de 141 pontos (3,03%).

Quadro 24- Subcategoria F1: Importância atribuída às competências, por subcategoria

Subcategorias	Indicadores	N.º de referência ²⁴⁶	Ponderação	% ²⁴⁷
E1 - Científica	1- Possuir conhecimentos científicos nas áreas de intervenção do professor do 1.º CEB	25	403	8,67
	2- Possuir conhecimentos científicos na área das Ciências da Educação	18	281	6,05
E2 - Didáctico-pedagógica	1- Organizar/planificar o trabalho pedagógico	14	194	4,18
	2- Promover a aprendizagem	11	119	2,56
	3- Usar metodologias, estratégias e actividades de ensino-aprendizagem	17	203	4,37
	4- Usar as TIC, audiovisuais e materiais curriculares no processo de ensino-aprendizagem	16	158	3,40
	5- Gerir de forma interdisciplinar os conteúdos de ensino-aprendizagem	11	136	2,93
	6- Transmitir conhecimentos	3	45	0,97

²⁴⁶ Esta coluna inscreve o número de referências expressas relativas a cada um dos indicadores independentemente da importância atribuída.

²⁴⁷ Esta coluna descreve a percentagem da ponderação individual pela ponderação total.

	7- Avaliar	21	260	5,60
	8- Ajudar o aluno a “aprender a aprender”	11	120	2,58
	9- Centrar o processo de ensino-aprendizagem no aluno	20	268	5,77
	10- Desenvolver uma prática intermulticultural	21	215	4,63
	11- Motivar os alunos	3	44	0,95
E3 - Clínico-relacional	1- Fomentar a autonomia na aprendizagem dos alunos	11	147	3,16
	2- Colaborar com colegas/outros professores/trabalhar em equipa	8	92	1,98
	3- Educar na e para a cidadania	21	186	4,00
	4- Estabelecer laços afectivos	8	90	1,94
	5- Comunicar/Interagir adequadamente com alunos e comunidade educativa	22	289	6,22
	6- Ser flexível e gerir situações imprevistas	6	59	1,27
	7- Desenvolver uma postura ética na relação pedagógica	23	287	6,18
	8- Controlar/gerir a disciplina/comportamentos	4	43	0,93
E4 - Institucional	1- Envolver a comunidade (pares, pais...) no desenvolvimento do projecto educativo	16	141	3,03
	2- Conhecer o projecto educativo da escola/sistema educativo	4	41	0,88
E5 – Crítico-reflexiva	1- Reflectir criticamente como meio de reestruturação dos saberes de acção	32	408	8,78
	2- Investigar/Inovar	15	184	3,96
E6 - Domínio da Língua Portuguesa	1- Dominar a Língua Portuguesa	7	100	2,15
E7 - Formar-se ao longo da vida	1- Formar-se ao longo da vida	11	133	2,86
Total/sujeitos		379	4646	100

Se observarmos a dimensão “*Crítico-reflexiva*”, o indicador “*Reflectir criticamente como meio de reestruturação dos saberes de acção*” é o mais importante com a média ponderada de 408 pontos (8,78) e na dimensão “*Domínio da Língua Portuguesa*”, o único indicador estruturante da dimensão obtém a média ponderada de 100 pontos (2,15%). Também na dimensão “*Formar-se ao longo da vida*”, o único indicador presente, obtém a média ponderada de 133 pontos (2,86%).

Competências profissionais adquiridas/em construção

Com as terceira e quarta partes da pergunta cinco pretendíamos saber, à entrada do 4.º ano do curso, e na perspectiva dos inquiridos, quais das competências profissionais julgadas pertinentes para o exercício da profissão de professor de 1.º CEB, já estariam

adquiridas e quais as que se encontrariam ainda em construção. A análise das respostas consta do Quadro 25.

Quadro 25- *Categoria G: Competências profissionais adquiridas/em construção*

Dimensões do trabalho do professor de 1.º CEB	Indicadores	Já adquiridas	Em construção
E1- Científica	1- Possuir conhecimentos científicos nas áreas de intervenção do professor do 1.º CEB	3	22
	2- Possuir conhecimentos científicos na área das Ciências da Educação	3	15
	Total	6	37
E2- Didáctico-pedagógica	1- Organizar/planificar o trabalho pedagógico	6	8
	2- Promover a aprendizagem	3	8
	3- Usar metodologias, estratégias e actividades de ensino-aprendizagem	3	14
	4- Usar as TIC, audiovisuais e materiais curriculares no processo de ensino-aprendizagem	8	8
	5- Gerir de forma interdisciplinar os conteúdos de ensino-aprendizagem	1	10
	6- Transmitir conhecimentos	0	3
	7- Avaliar	2	19
	8- Ajudar o aluno a “aprender a aprender”	4	7
	9- Centrar o processo de ensino-aprendizagem no aluno	8	12
	10- Desenvolver uma prática intermulticultural	11	10
	11- Motivar os alunos	-	3
	Total	46	102
E3- Clínico-relacional	1- Fomentar a autonomia na aprendizagem dos alunos	4	7
	2- Colaborar com colegas/outros professores/trabalhar em equipa	5	3
	3- Educar na e para a cidadania	13	8
	4- Estabelecer laços afectivos	6	2
	5- Comunicar/Interagir adequadamente com alunos e comunidade educativa	11	11
	6- Ser flexível e gerir situações imprevistas	1	5
	7- Desenvolver uma postura ética na relação pedagógica	10	13
	8- Controlar/gerir a disciplina/comportamentos	1	3
	Total	51	52
E4-Institucional	1- Envolver a comunidade (pais, pais...) no desenvolvimento do projecto educativo	4	12
	2- Conhecer o projecto educativo da escola/sistema educativo	-	4
	Total	4	16
E5- Crítico-reflexiva	1- Reflectir criticamente como meio de reestruturação dos saberes de acção	11	21
	2- Investigar/Inovar	5	10
	Total	16	31
E6- Domínio da Língua Portuguesa	1- Dominar a Língua Portuguesa	5	2
	Total	5	2
E7- Formar-se ao longo da vida	1- Formar-se ao longo da vida	1	10
	Total	1	10
Total		129	250
		34%	66%

A análise global dos dados releva o facto dos futuros professores não possuírem a maior parte das competências profissionais desejáveis para o exercício da profissão que, na sua opinião, estariam em construção. Ainda assim, a assunção da posse de 34% de competências não se verifica em todas as dimensões. Por exemplo, na dimensão “*Cínico-relacional*”, a diferença entre o número de competências adquiridas e em construção é mínima. Já a dimensão “*Formar-se ao longo da vida*” é a que regista, no conjunto das dimensões, a maior diferença entre as competências adquiridas e em construção, isto é, esta dimensão está claramente em construção já que apenas uma contra nove referências a considera adquirida.

Um olhar para dentro de cada uma das dimensões permite identificar também outras relações interessantes entre competências adquiridas e em construção. Se a tendência é a constatação de que o número de competências julgadas construídas é menor do que o das competências em construção, há contudo algumas excepções que se observam designadamente nas dimensões “*Didáctico-pedagógica*” e “*Clínico-relacional*”. Na primeira, existe uma igualdade numérica de referências no que concerne ao indicador “*Usar as TIC, audiovisuais e materiais curriculares no processo de ensino-aprendizagem*” e quanto ao indicador “*Desenvolver uma prática intermulticultural*” o número de referências que considera esta competência adquirida é superior ao das que a considera em construção. O mesmo se passa relativamente à dimensão “*Clínico-relacional*”. Três dos indicadores referem-se a competências em que o número das adquiridas é superior ao das que estão em construção e um em que das vinte e duas referências que elenca, metade aparecem como adquiridas.

A nosso ver, estes dados podem ser explicados a partir da estrutura do plano de estudos da licenciatura em 1.º CEB que integra unidades curriculares que abordam de forma consistente aquelas áreas do desenvolvimento profissional.

Contextos de desenvolvimento de competências profissionais

A importância dos contextos para a construção e desenvolvimento profissional tem vindo a ser relevada por vários autores e estudos (Liston e Zeichner, 1993; Wilson e Berne, 1999; Tardif, 2000; Alarcão e Roldão, 2008) que se apresentam consonantes com a perspectiva ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner. Aparecendo

também recorrentemente como espaços e tempos de desenvolvimento profissional nos discursos dos sujeitos, quisemos identificar não só os contextos de que falavam, mas também quais os dispositivos que, no interior desses contextos, eram responsáveis por esse desenvolvimento. A análise de conteúdo das respostas à pergunta seis do questionário conduziu à criação da categoria H “*Contextos em que foram adquiridas as dimensões do trabalho de professor de 1.º CEB*”, estruturada em torno de três subcategorias: “*Estágio*”²⁴⁸, “*Percurso académico*”²⁴⁹ e “*Experiências sociais*”²⁵⁰. Como transparece do Quadro 26, o “*Estágio*” é o contexto mais valorizado pelos inquiridos (41,7% de referências), seguido pelo contexto “*Experiências sociais*” (30% de referências). A pouca distância, mas em último lugar, aparece o “*Percurso académico*” (28,3%). Interessava-nos também perceber que relação havia entre estes contextos e as dimensões do trabalho de professor de 1.º CEB que os inquiridos assumem ter adquirido.

Quadro 26- *Categoria H: Contextos de aquisição das competências profissionais*

Dimensões do trabalho de professor de 1.º CEB	N.º de referências por contexto		
	H1 – Estágio	H2 – Percurso académico	H3 – Experiências sociais
E1 – Científica	5	3	1
E2 – Didáctico-pedagógica	39	22	11
E3 – Clínico-relacional	20	15	34
E4 – Institucional	1	2	2
E5 – Crítico-reflexiva	12	6	6
E6 – Domínio da Língua Portuguesa	1	5	1
E7 – Formar-se ao longo da vida	-	-	1
Total	78 (41,7%)	53 (28,3%)	56 (30,0%)
	187		

Da observação do mesmo Quadro depreende-se que: a) o contexto “*Estágio*” é o que mais se relaciona com a dimensão “*Didáctico-pedagógica*”, sendo ainda o mais importante nas dimensões “*Científica*” e “*Crítico-reflexiva*”; b) o contexto “*Experiências sociais*” é o que mais se relaciona com a dimensão “*Clínico-relacional*”, sendo que também é o mais referenciado na dimensão “*Formar-se ao longo da vida*”; c) o contexto

²⁴⁸ Esta subcategoria refere-se à componente profissionalizante da formação e integra as unidades curriculares *Observação e Intervenção Educativa I, II, e III* (que incluem a iniciação à prática profissional e a supervisão).

²⁴⁹ Esta subcategoria diz respeito a todo o percurso de formação dos professores estagiários até ao 3.º ano do curso. Integra, por isso, a formação académica obtida antes e durante a frequência do curso.

²⁵⁰ Esta subcategoria diz respeito às experiências sociais, paralelas ou anteriores à frequência do curso, vividas pelos professores estagiários (família, catequese, grupo de jovens, rua...).

“*Percurso académico*” é o que mais se relaciona com a dimensão “*Domínio da Língua Portuguesa*”.

Esta variabilidade de contextos também existe, se não em todas, pelo menos no interior de algumas dimensões do trabalho de professor de 1.º CEB. Entre outros, referimos o exemplo da dimensão “*Didáctico-pedagógica*” em que, apesar do “*Estágio*” aparecer globalmente como o contexto mais valorizado, o indicador “*Usar as TIC, audiovisuais e materiais curriculares no processo de ensino-aprendizagem*” beneficia mais com o contexto “*Percurso académico*” (7 referências) do que com o contexto “*Estágio*” (5 referências) (Quadro 27).

Quadro 27- H1: Contextos de aquisição da competência E2 – Didáctico-pedagógica

Dimensão	Indicadores	N.º de referências		
		Estágio	Percurso académico	Experiências sociais
E2 Didáctico-pedagógica	1- Organizar/planificar o trabalho pedagógico	5	1	2
	2- Promover a aprendizagem	2	1	1
	3- Usar metodologias, estratégias e actividades de ensino-aprendizagem	3	3	-
	4- Usar as TIC, audiovisuais e materiais curriculares no processo de ensino-aprendizagem	5	7	1
	5- Gerir de forma interdisciplinar os conteúdos de ensino-aprendizagem	1	-	-
	6- Transmitir conhecimentos	-	-	-
	7- Avaliar	2	-	1
	8- Ajudar o aluno a “aprender a aprender”	4	1	1
	9- Centrar o processo de ensino-aprendizagem no aluno	8	2	2
	10- Desenvolver uma prática intermulticultural	9	7	3
	11- Motivar os alunos	-	-	-
Total		39	22	11

Formas de desenvolvimento de competências profissionais

Elucidados sobre quais os contextos facilitadores da aquisição e desenvolvimento de algumas das competências profissionais, impõe-se agora aceder à forma como os estagiários consideraram tê-las adquirido, ou seja, à desocultação dos dispositivos que permitiram, em cada contexto, a construção e o desenvolvimento de alguns indicadores estruturantes das dimensões da competência profissional do professor de 1.º CEB. Analisaremos esta questão numa dupla perspectiva: uma que procura identificar, na opinião dos inquiridos, quais os dispositivos indutores da aquisição das

dimensões do trabalho de professor do 1.º CEB nos diferentes contextos recenseados (Quadro 28) e outra que procura olhar a transversalidade desses dispositivos nos mesmos contextos (Quadro 29).

Um olhar analítico sobre o Quadro 28 destaca, no contexto “*Estágio*”, a “*Condução de aulas*”, a “*Interacção (alunos, supervisores cooperantes e institucionais, colegas, comunidade...)*” e a “*Reflexão*” como sendo as tarefas que mais terão influenciado a construção de competências profissionais. Por ordem decrescente de importância aparecem ainda a “*Observação*”, o “*Contacto com a diversidade cultural*” e a “*Elaboração de planificações*”. As restantes tarefas apresentam um valor residual comparativamente às referidas.

No que diz respeito ao contexto “*Percurso académico*” a tarefa que emerge mais referenciada é, como seria de esperar, a “*Frequência de unidades curriculares*” seguida pela “*Realização de trabalhos de grupo*”. A seguir, e por ordem decrescente de importância em número de referências, surgem as tarefas “*Pesquisa/investigação*”, “*Estudo*” e “*Leituras*”. As restantes tarefas, apesar de diversificadas, têm pouco significado. Relativamente ao contexto “*Experiências sociais*”, destacam-se as tarefas “*Trabalho comunitário/social*” e “*Interacção social*”. A seguir, com a mesma importância, aparecem tarefas relacionadas com a “*Socialização familiar*” e as “*Experiências de vida*”. Como nos contextos atrás referidos, também neste aparecem diversificadas tarefas mas sem a importância das primeiras.

Quadro 28- *Categoria I:* Dispositivos indutores de aquisição das competências profissionais nos diferentes contextos

Estágio		Percurso académico		Experiências sociais	
- Condução de aulas	30	- Frequência de unidades curriculares	13	- Trabalho comunitário/social	21
- Interacção (alunos, supervisores cooperantes e institucionais, colegas, comunidade...)	13	- Realização de trabalhos de grupo	07	- Interacção social	13
- Reflexão	09	- Pesquisa/investigação	06	- Socialização familiar	09
- Observação	06	- Estudo	04	- Experiências de vida	09
- Contacto com a diversidade cultural	06	- Leituras	04	- Reflexão	01
- Elaboração de planificações	05	- Realização de trabalhos académicos	02	- Leituras	01
- Pesquisa/investigação	02	- Consciencialização dos processos evolutivos de construção do	02	- Monitora de uma sala de informática	01

		conhecimento			
- Realização de trabalhos de grupo	02	- Reflexão	01	- Observação	01
- <i>Feedback</i> (dos alunos, professores, colegas...)	01	- Observação	01	- Questionamento	01
- Realização de experiências	01	- Interação (alunos, supervisores cooperantes e institucionais, colegas, comunidade...)	01	- Frequência de unidades curriculares	01
- Frequência de unidades curriculares	01	- Realização de experiências	01	- Escolaridade precedente gratificante	01
- Construção de instrumentos (de avaliação)	01	- Debates	01	- Construção de brinquedos/jogos	01
- Construção de materiais curriculares	01	- Escolaridade precedente gratificante	01	- Organização de eventos sociais	01
- Questionamento	01	- Participação nas aulas	01		
		- Fundamentação/argumentação	01		
Total de UR por contexto	79 (42,5%)		46 (24,7%)		61 (32,8%)
Total global de UR	186				

Independentemente do contexto considerado, há dispositivos que emergem como estando mais relacionados com a forma como os estagiários pensam que adquiriram as dimensões do trabalho de professor de 1.º CEB (Quadro 29). É o caso dos itens “*Condução de aulas*” e “*Trabalho comunitário/social*” que aparecem destacados no conjunto dos dispositivos recenseados. Porém, se há dispositivos que surgem como especificidades de um dado contexto, surgem outros que, podendo ser dominantes neste ou naquele contexto, não deixam de estar também presentes em mais de um contexto²⁵¹. É o caso dos dispositivos “*Frequência de unidades curriculares*”, “*Reflexão*” e “*Observação*” que aparecem transversalmente nos três contextos equacionados.

Quadro 29- Subcategoria I1: Transversalidade dos dispositivos indutores de aquisição das competências profissionais

	Número de referências			
	Estágio	Percorso académico	Experiências sociais	Total
- Condução de aulas	30	-	-	30
- Trabalho comunitário/social	-	-	21	21
- Frequência de unidades curriculares	01	13	01	15
- Interação (alunos, supervisores cooperantes e	13	01	-	14

²⁵¹ A observação dos dados do Quadro 29 dispensa-nos de uma análise exaustiva da importância dos dispositivos presentes em mais de um contexto. A título de exemplo, referimos o caso da “*Reflexão*” que, ocupando um lugar de maior destaque no contexto “*Estágio*” (9 referências), também aparece nos contextos “*Percorso académico*” (1 referência) e “*Experiências sociais*” (1 referência).

institucionais, colegas, comunidade...)				
- Interacção social	-	-	13	13
- Reflexão	09	01	01	11
- Socialização familiar	-	-	09	09
- Experiências de vida	-	-	09	09
- Realização de trabalhos de grupo	02	07	-	09
- Observação	06	01	01	08
- Pesquisa/investigação	02	06	-	08
- Contacto com a diversidade cultural	06	-	-	06
- Elaboração de planificações	05	-	-	05
- Leituras	-	04	01	05
- Estudo	-	04	-	04
- Realização de trabalhos académicos	-	02	-	02
- Questionamento	01	-	01	02
- Realização de experiências	01	01	-	02
- Fundamentação/argumentação	-	01	-	02
- Consciencialização dos processos evolutivos de construção do conhecimento	-	02	-	02
- Escolaridade precedente gratificante	-	01	01	02
- Debates	-	01	-	01
- Monitora de uma sala de informática	-	-	01	01
- <i>Feedback</i> (dos alunos, professores, colegas...)	01	-	-	01
- Organização de eventos sociais	-	-	01	01
- Construção de materiais curriculares	01	-	-	01
- Participação nas aulas	-	01	-	01
- Construção de brinquedos/jogos	-	-	01	01
- Construção de instrumentos (de avaliação)	01	-	-	01
Total de UR e por contexto	79 (42,5%)	46 (24,7%)	61 (32,8%)	186

Tal é também o caso dos dispositivos “*Interacção (alunos, supervisores cooperantes e institucionais, colegas, comunidade...)*”, “*Realização de trabalhos de grupo*”, “*Pesquisa/investigação*” e “*Realização de experiências*” que aparecem simultaneamente nos contextos “*Estágio*” e “*Percurso académico*”, dos dispositivos “*Leituras*” e “*Escolaridade precedente gratificante*”, que surgem nos contextos “*Percurso académico*” e “*Experiências sociais*” e, finalmente, do dispositivo “*Questionamento*” que assoma nos contextos “*Estágio*” e “*Experiências sociais*”.

Estes dados sustentam a convicção de que o desenvolvimento profissional acontece na intersecção de vários contextos onde ocorrem tarefas e interacções significativas de formação pessoal e profissional.

Impacte do estágio na aquisição e no desenvolvimento de competências profissionais

Apesar dos estagiários terem tido ao longo do curso experiências progressivamente mais importantes de interacção com os contextos reais de prática, o ano

que acabava de se iniciar iria proporcionar-lhes mais 370 horas de formação de natureza profissionalizante, das quais 250²⁵² seriam destinadas à iniciação à prática profissional nos centros de estágio dos Agrupamentos/escolas cooperantes. Porém, antes das novas experiências do estágio considerámos pertinente actualizar as suas representações sobre como perspectivavam as actividades de estágio no desenvolvimento de competências profissionais dos futuros professores. A súmula das respostas dos sujeitos à pergunta sete do questionário “*Considera que o estágio é importante para a sua formação de professor do 1.º CEB?*” podem ser observadas no Quadro 30.

Quadro 30- *Categoria J: Importância do estágio*

CATEGORIAS	INDICADORES	UE	UR	
			Por indi- cador	Por cate- goria
I – Importância do estágio	1- Sim	40	40	40
	2- Não	-	-	-

A totalidade dos sujeitos refere que o estágio é importante para a sua formação de professor de 1.º CEB.

Razões da importância do estágio na aquisição e no desenvolvimento de competências profissionais

As razões da importância do estágio na aquisição e no desenvolvimento de competências profissionais encontram-se no Quadro 8, Anexo 5. Ressalta a categoria L “*Razões*” (da importância do estágio) construída na intercepção de cinco subcategorias:

- L1 – Espaço-tempo de observação da realidade
- L2 – Espaço-tempo de aprendizagem do agir profissional
- L3 – Espaço-tempo de consciencialização da construção/evolução do desenvolvimento profissional
- L4 – Espaço-tempo de descoberta/consolidação da escolha profissional
- L5 – Espaço-tempo prospectivo de formação

Estas subcategorias agrupam e sintetizam cinco razões que os estagiários elegeram como argumentação da importância que atribuem ao estágio. Aos olhos dos futuros professores o estágio é importante na medida em que permite o contacto e a

²⁵² As restantes 120 horas são destinadas ao *Seminário de Análise e Reflexão Práticas* que, em articulação e juntamente com o Estágio, constituem as duas componentes da unidade curricular *Observação e Intervenção Educativa IV – Seminário de Análise e Reflexão Práticas* do 4.º ano da licenciatura em 1.º CEB da ESEC.

observação do campo onde se irá desenvolver a profissão (subcategoria L1). As UR agrupadas no indicador “*Contacto/observação de contextos reais*” exprimem o sentido da subcategoria como nos mostram os exemplos das UR seguintes:

Considero o estágio de extrema importância para a formação de futuros professores do 1.º CEB, uma vez que é aqui que se toma contacto com a profissão que se decidiu abraçar (Mara).

Porque permite-nos contactar com a realidade educativa (Antonino).

A importância do estágio não se restringe apenas ao facto de possibilitar o contacto com a realidade. Decorre também da circunstância de constituir um espaço e um tempo em que se aprende a ser professor (subcategoria L2) pelo conjunto de tarefas e de interações que nele têm lugar. Contudo, a aprendizagem do agir profissional não é perspectivada de igual modo pelos inquiridos. Há os que vêem no estágio o contexto onde se aprende a colocar em prática os saberes adquiridos na instituição formadora:

O estágio é importante porque dá-nos a oportunidade de aplicar na prática o que adquirimos na teoria (Graça).

O estágio é muito importante na medida em que nos permite aplicar os conhecimentos aprendidos na parte teórica da formação (Luísa).

e os que o vêem como uma oportunidade de aprenderem a ser professores através da observação e da prática:

O estágio é fundamental, na medida em que podemos observar um (a) professor(a), podemos ver como as crianças reagem, como elas evoluem (...) (Felicía).

(...) na medida em que a função deste [estágio] é praticar (...) (Lurdes).

O estágio enquanto dispositivo de formação facilitador da construção e do desenvolvimento profissional é outra visão que aparece no discurso dos inquiridos. Trata-se de perspectivar o estágio como um conjunto de tarefas complexas que se conjugam em ordem à construção e ao desenvolvimento de competências profissionais. Dessas tarefas, sobressaem:

a “*Interacção com contextos de prática*”,

Considero que é através do contacto e interacção com o contexto real, neste caso com a escola do 1.º CEB, que adquirimos as competências necessárias para se ser professor do 1.º CEB (Elvira).

Assim, penso ser vital a oportunidade de as desenvolver [competências] e mobilizar no contexto de uma prática pedagógica orientada (Berta).

a “*Experimentação/validação/problematização*”,

Porque nos faz interrogar tudo o que pensamos, falamos e fazemos (Olga).

Em situação de estágio o aluno estagiário terá a oportunidade de, tomando uma posição activa, crítica, subscrever ou não o que até então havia construído (Beatriz).

a “*Reflexão-crítica*”,

O estágio permite-nos que, ao actuarmos, possamos reflectir sobre a acção e na própria acção. Com essa reflexão, e introspecção, desenvolvemos as nossas competências profissionais e os nossos conhecimentos (Sofia).

(...) na medida em que a função deste [estágio] é (...) reflectir e criticar as actuações anteriores (Lurdes).

a “*Articulação teoria-prática*”,

Todavia, uma prática sem uma adequada fundamentação teórica corre o risco de ser inadequada (Isabel).

Como já referi anteriormente, as competências profissionais adquirem-se não só através da formação académica mas também no decurso das experiências profissionais (Berta).

a “*Construção de teorias práticas*”,

Desta forma é evidente considerar o estágio de todo o interesse, visando a produção de um conhecimento altamente significativo concreto e preciso, de todos os aspectos implicados na formação profissional, que é, sem dúvida, uma formação absolutamente abrangente e integral (Beatriz).

e a “*Co-construção da formação pela interacção com os pares*”.

É igualmente relevante a troca de experiências, quer com os outros elementos do grupo de estágio quer com professores e alunos, que favorecem a nossa formação e desempenho (Sofia).

O estágio possibilita-nos também confrontar estratégias com a professora cooperante que, com a sua experiência, nos orienta bastante (Edite).

Para os inquiridos, não basta o estágio proporcionar um conjunto diversificado de tarefas facilitadoras da construção de competências profissionais. Emerge também a importância da consciencialização dessa construção através de processos meta-reflexivos que o estágio potencia (subcategoria L3). Esta consciencialização assoma aos olhos dos inquiridos através da *“Percepção da consciência de desenvolvimento profissional”*

Porque o estágio nos faz perceber os degraus que subimos (Olga).

Porque é através do estágio que eu posso tomar consciência daquilo que sou capaz de desenvolver ou não (Mónica).

e da *“Percepção da consciência de lacunas da formação académica”*

A maior parte das disciplinas leccionadas são mera teoria, existe um grande desfasamento entre a realidade descrita pela teoria e a realidade com a qual nos deparamos diariamente (Elvira).

Durante o estágio percebemos o que nos faz falta (Filomena).

Outra razão associada à importância do estágio é que ele permite ajudar a descobrir ou a consolidar a escolha vocacional (subcategoria L4):

É com o estágio que devemos tomar uma decisão, uma opção para a vida, testar a nossa vocação (Alexandra).

(...) o meu espírito em relação a esta licenciatura é muito melhor, ou seja, o estágio dá-me uma força incrível pois estou a viver uma realidade com que sempre sonhei e que vou exercer futuramente no meu dia-a-dia (Vanessa).

A última razão a sustentar a importância do estágio no desenvolvimento profissional prende-se com o seu carácter prospectivo (subcategoria L5). O estágio aparece como um espaço e um tempo que *“Ajuda a preparar o futuro”*:

O estágio é uma preparação, uma formação para a nossa profissão futura e para a vida (Edite).

Apesar da necessidade de adaptabilidade constante, a experiência e a orientação é fundamental nesta fase de formação para evitar erros futuros na acção profissional (Paula).

Genericamente explicitados os sentidos das subcategorias e respectivos indicadores, analisamos agora os dados em termos de UE e de UR que a categorização permitiu deduzir. A observação do Quadro 31 ajuda-nos a perceber esses dados e a

melhor compreender a importância que os inquiridos atribuíram a cada uma das subcategorias.

A principal razão apontada para a importância do estágio prende-se com o facto de se constituir um dispositivo de aprendizagem do agir profissional (subcategoria L2). A segunda razão mais apontada relaciona-se com a consciencialização da construção/evolução do desenvolvimento profissional que potencia a qual, a nosso ver, indicia a estruturação da identidade profissional de professor do 1.º CEB para um número já significativo de estagiários.

Quadro 31- *Categoria L: Razões (da importância do estágio)*

Subcategorias	UE	%	UR	%
L1- Espaço-tempo de observação da realidade	13	32,5	15	13,4
L2- Espaço-tempo de aprendizagem do agir profissional	32	80,0	57	50,9
L3- Espaço-tempo de consciencialização da construção/evolução do desenvolvimento profissional	14	35,0	16	14,3
L4- Espaço-tempo de descoberta/consolidação da escolha profissional	5	12,5	9	08,0
L5- Espaço-tempo prospectivo de formação	12	30,0	15	13,4
Total	40	100	112	100

Embora o estágio enquanto “*Espaço-tempo de descoberta/consolidação da escolha vocacional*” também seja importante do ponto de vista da construção da identidade pessoal e profissional, esta razão é, contudo, a que menor sustentação obtém. Parece poder inferir-se destes dados que, nesta altura da formação, os estagiários já têm uma ideia razoavelmente consolidada quanto ao seu projecto de vida e que o estágio pouco impacte tem no processo de vinculação à profissão.

Uma análise mais detalhada merece ser feita a propósito da subcategoria “*Espaço-tempo de aprendizagem do agir profissional*”, que representa a principal razão da importância do estágio. O entendimento sobre a importância do estágio, enquanto contexto ecológico onde melhor se aprende a ser professor, não é percebido de igual modo por todos os respondentes (Quadro 32). Há um subgrupo de estagiários que o perspectiva como um espaço e um tempo para aplicar e exercitar os saberes profissionais aprendidos no contexto de formação mais teórico do curso ou o contexto para aprender pela prática²⁵³.

²⁵³ Esta aprendizagem pela prática inscreve-se, segundo Alarcão e Roldão (2008), no “*paradigma aplicacionista e de prática acrítica e desenraizada de componentes de formação educacional geral*” (p. 29).

Esta razão, conotada quer com uma perspectiva transmissiva, quer com a uma lógica praticista da formação, aparece na representação de 50% dos inquiridos.

Quadro 32- L2: Espaço-tempo de aprendizagem do agir profissional

Subcategoria/indicadores		UE	%	UR	%	UE	%	UR	%
J2- Espaço-tempo de aprendizagem do agir profissional						32	80,0	57	50,9
1- Transmissão (Aprendizagem pela observação/experiência)		20	50,0	25	43,9				
	1.1- Aplicação/treino (de teorias/práticas)	11	27,5	12	48,0				
	1.2- Formação pela prática	11	27,5	13	52,0				
2- Construção/desenvolvimento de competências		24	60,0	32	56,1				
	2.1- Interação com contextos de prática	9	22,5	9	28,1				
	2.2- Experimentação/validação/ problematização	8	20,0	8	25,0				
	2.3- Reflexão-crítica	6	15,0	6	18,8				
	2.4- Articulação teoria-prática	4	10,0	4	12,5				
	2.5- Construção de teorias práticas	1	02,5	1	03,1				
	2.6- Co-construção da formação pela interação com os pares	4	10,0	4	12,5				

Um outro subgrupo de estagiários identifica o estágio como um contexto facilitador do desenvolvimento pessoal e profissional. Esta visão, que aparece em 60% de UE e sustentada por 56,1% de UR no indicador, é caracterizada pela sua complexidade multidimensional: interação, experimentação, reflexividade crítica, diálogo teoria-prática, teorização de práticas e co-construção.

Síntese

Para compreender os processos e construção da identidade profissional dos estagiários propusemo-nos conhecer a sua concepção e representação da profissão de professor do 1.º CEB através de um questionário. A análise de conteúdo das respostas à pergunta um do questionário conduziu-nos à criação da categoria “*Concepção e representação da profissão de professor do 1.º CEB*” estruturada em torno de sete subcategorias. Um olhar global sobre estas subcategorias levou-nos a deduzir que os estagiários, neste momento da sua formação, perspectivam a profissão de professor do 1.º CEB sobretudo pelas funções que lhe estão atribuídas. A segunda característica mais evidenciada nas suas representações prende-se com as “*Qualidades pessoais que a profissão exige*” sendo que, nesta subcategoria, que integra dez indicadores, se destaca a

“*Empatia*” como traço dominante. Embora com menos referências, a profissão de professor do 1.º CEB também é caracterizada pela ideia de um processo dinâmico de construção que ocorre ao longo da vida e na relação com outros actores (alunos, colegas, comunidade...) e com a diversidade de contextos em que interactiva. Com menor significado, e por ordem decrescente de sujeitos (UE) e de unidades de registo (UR), aparecem as subcategorias “*Saberes especializados que a profissão mobiliza*”, “*Relevância social da profissão*” e “*Motivações intrínsecas*”. A subcategoria “*Exercício profissional tutelado pelo poder central*” aparece com um significado residual no conjunto das categorias.

Com a segunda pergunta do questionário quisemos saber como os estagiários representavam a transformação de alguém em professor do 1.º CEB. A análise global das respostas permitiu deduzir que os contextos aparecem aos olhos dos estagiários como a principal referência. Em segundo lugar, e apesar das relações de interdependência com os contextos, foi possível identificar nos seus discursos referências concretas a factores de transformação. Em terceiro lugar aparecem referências relativas às dimensões da transformação. Face à análise das subcategorias e respectivos indicadores, parece claro para a maioria dos estagiários, no início do 4.º ano da sua formação, que a transformação em professor do 1.º CEB pressupõe a “*Observação e prática*” como o contexto privilegiado, o “*Tempo*” como o factor que melhor potencia a transformação e o “*Desenvolvimento de saberes e de competências profissionais*” como a dimensão sobre a qual recai fundamentalmente essa transformação.

Todo o conhecimento corresponde à representação que se faz de um conceito num dado momento. Se considerarmos que os indivíduos não possuem apenas representações mas que são também as suas representações e as suas circunstâncias, considerámos pertinente conhecer a concepção de competência profissional dos estagiários antes de percorrerem o último ano da sua formação. Da análise das suas respostas à questão três do questionário depreende-se que a “*Capacidade de mobilizar saberes para agir de forma profissional*”, ou seja, a capacidade de apreciar, de realizar bem e com pertinência uma tarefa ou de resolver situações complexas é o sentido que melhor reflecte a concepção de competência profissional dos estagiários. Em segundo lugar destaca-se o domínio de conhecimentos. Estes dados, lidos de forma conjugada, não deixam de romper com a representação clássica e tradicional do papel do professor. Em último lugar

aparecem referências à adopção de atitudes e de valores (saber-fazer social e saber-estar) na conceptualização de competência profissional.

Com a análise das respostas à pergunta quatro “*Como é que se desenvolvem?*” foi possível captar, na opinião dos estagiários, que o desenvolvimento da competência profissional estava associado a sete factores. O factor “*Experiência/prática profissional*” é o que melhor explica o desenvolvimento profissional. Esta aprendizagem da profissão, em si mesma, pela rotinização a que pode conduzir, pode ser inadequada do ponto de vista do desenvolvimento pessoal, profissional e mesmo, em última instância, do sistema educativo. Contudo, este enfoque da aprendizagem da profissão por via da experiência e da prática pode ser problematizado se tivermos em conta a globalidade dos dados deste indicador e se os lermos de forma conjugada. De facto, se a tendência para perspectivar o desenvolvimento da profissão assente na experiência prática aparece com bastante ênfase na representação dos estagiários, não é menos verdade que emergem indicadores suficientemente poderosos capazes de transformar essa visão praticista numa fonte de crescimento sustentável. Referimo-nos à importância que também os inquiridos atribuíram aos indicadores “*Reflexão na e sobre as práticas profissionais*”, “*Interacção com a diversidade de contextos e actores sociais*”, “*Investigação*” e “*Interacção teoria-prática*” em articulação com os indicadores “*Formação académica*” e “*Tempo*”.

Com a primeira parte da pergunta cinco do questionário quisemos saber como os estagiários percepcionavam e perspectivavam a missão de professor de 1.º CEB. A análise conduziu à construção da categoria “*Competências profissionais que os professores do 1.º CEB devem possuir*” estruturada em torno de sete subcategorias, que traduzem dimensões do trabalho do professor de 1.º CEB, com um número variável de indicadores. Esta categorização evidenciou uma desigual importância das dimensões recenseadas com base nos critérios adoptados na análise: número de indicadores, de UE e de UR. A que maior consenso reuniu no seio dos estagiários foi a dimensão “*Didáctico-pedagógica*”, seguida da “*Clínico-relacional*”. Em terceiro lugar, situa-se a dimensão “*Crítico-reflexiva*” e em quarto a “*Científica*”. Tendo como referência os mesmos critérios, as dimensões menos valorizadas pelos inquiridos foram, por ordem decrescente de importância, as dimensões “*Institucional*”, “*Formar-se ao longo da vida*” e “*Domínio da língua portuguesa*”. No que diz respeito à estrutura interna das dimensões, a análise destacou como principais indicadores “*Possuir conhecimentos científicos nas áreas de*

intervenção do professor do 1.º CEB” (dimensão “*Científica*”), “*Avaliar*” (dimensão “*Didáctico-pedagógica*”), “*Desenvolver uma postura ética na relação pedagógica*” (dimensão “*Clínico-relacional*”), “*Envolver a comunidade (pares, pais...) no desenvolvimento do projecto educativo*” (dimensão “*Institucional*”) e “*Reflectir criticamente como meio de reestruturação dos saberes de acção*” (dimensão “*Crítico-reflexiva*”).

Esta análise perscruta as dimensões do trabalho docente em termos de UE e de UR mas não revela a importância que os próprios estagiários atribuíram a cada uma das competências elencadas nas suas respostas. A clarificação deste assunto processou-se no âmbito da análise das respostas à segunda parte da pergunta cinco a qual propunha aos estagiários que, ao elaborarem a lista das competências desejáveis para a profissão de professor de 1.º CEB, as enumerassem por ordem de importância. Os dados foram agrupados numa matriz global de resultados, organizados por subcategoria e por indicador e ordenados segundo a importância atribuída a cada indicador. A partir da matriz assim organizada, procedeu-se ao cálculo da média ponderada das importâncias atribuídas a cada indicador. A análise dos dados permitiu concluir que, no conjunto das competências referidas, e independentemente da dimensão a que pertenciam, a competência considerada mais importante foi “*Reflectir criticamente como meio de reestruturação dos saberes de acção*” seguida pela competência “*Possuir conhecimentos científicos nas áreas de intervenção do professor do 1.º CEB*”. A competência apontada como a menos importante foi “*Conhecer o projecto educativo da escola/sistema educativo*”. Reportando a mesma análise às dimensões, foi possível verificar que, no interior de cada dimensão, também há competências consideradas mais relevantes do que outras. A título de exemplo, das duas competências da dimensão “*Científica*”, “*Possuir conhecimentos científicos nas áreas de intervenção do professor do 1.º CEB*” é mais importante do que “*Possuir conhecimentos científicos na área das ciências da educação*”, ou, das onze competências estruturantes da dimensão “*Didáctico-pedagógica*”, “*Centrar o processo de ensino-aprendizagem no aluno*” é a mais importante apesar de, no total das competências recenseadas, ser apenas a quinta mais importante. Estes dados parecem ressaltar uma representação bastante positiva da dimensão “*Crítico-reflexiva*” como estruturante do desenvolvimento de outras dimensões da profissão de professores de 1.º CEB.

No início do 4.º ano do curso os inquiridos assumiram que possuíam 34% das competências profissionais julgadas pertinentes para o exercício da profissão de professor de 1.º CEB. Contudo, esta relação percentual não se verifica em todas as dimensões. Por exemplo, na dimensão “*Clínico-relacional*” a diferença entre o número de competências adquiridas e em construção é mínima e na dimensão “*Formar-se ao longo da vida*” observa-se, no conjunto das dimensões, a maior diferença entre as competências adquiridas e em construção. Um olhar para dentro de cada uma das dimensões permite constatar que, apesar do número de competências julgadas construídas permanecer inferior ao das competências em construção há, contudo, algumas exceções que podem ser explicadas a partir da estrutura do plano de estudos da licenciatura em 1.º CEB.

Quais os contextos que, na opinião dos estagiários, mais terão contribuído para a construção e desenvolvimento das dimensões do trabalho de professor de 1.º CEB que já terão adquirido? A análise das respostas à pergunta seis do questionário identificou o “*Estágio*” como sendo o contexto mais valorizado pelos inquiridos, seguido pelo contexto “*Experiências sociais*”. Em último lugar, mas a pouca distância, aparece o “*Percurso académico*”. Uma vez identificados, interessava-nos também perceber que relação havia entre esses contextos e as dimensões do trabalho de professor de 1.º CEB. Dos dados apurados depreende-se que: a) o contexto “*Estágio*” é o que mais se relaciona com a dimensão “*Didáctico-pedagógica*”, sendo ainda o mais importante nas dimensões “*Científica*” e “*Crítico-reflexiva*”; b) o contexto “*Experiências sociais*” é o que mais se relaciona com a dimensão “*Clínico-relacional*”, sendo que também é o mais referenciado na dimensão “*Formar-se ao longo da vida*”; c) o contexto “*Percurso académico*” é o que mais se relaciona com a dimensão “*Domínio da Língua Portuguesa*”. O contexto “*Estágio*” surge, então, como um dispositivo determinante para o desenvolvimento profissional dos estagiários. A prevalência deste contexto poderá, a nosso ver, estar relacionada com as experiências de contacto e de interacção com os contextos de prática que o curso lhe tem vindo a proporcionar desde o primeiro ano da formação.

Identificados os contextos facilitadores da construção de algumas competências profissionais, considerámos pertinente perceber, por um lado, quais e como evoluíram os dispositivos indutores dessa construção em cada um e independentemente dos contextos, e, por outro, a sua transversalidade nos mesmos contextos. A análise das respostas à segunda parte da pergunta seis esclarece-nos sobre as questões de investigação atrás enunciadas.

Relativamente à primeira questão, no contexto “*Estágio*” a “*Condução de aulas*”, a “*Interação (alunos, supervisores cooperantes e institucionais, colegas, comunidade...)*” e a “*Reflexão*” são os dispositivos que mais terão influenciado a construção de competências profissionais. No que diz respeito ao contexto “*Percurso académico*” é mais referenciada a “*Frequência de unidades curriculares*” seguida pela “*Realização de trabalhos de grupo*”. Relativamente ao contexto “*Experiências sociais*”, destacam-se o “*Trabalho comunitário/social*” e a “*Interação social*”. Se há dispositivos que surgem como especificidades de um dado contexto, surgem outros que não deixam de estar presentes em mais de um contexto. É o caso, por exemplo, da “*Frequência de unidades curriculares*”, da “*Reflexão*” e da “*Observação*” que aparecem transversalmente nos três contextos equacionados. Estes dados sustentam a convicção de que o desenvolvimento profissional é um processo intersistémico que se concretiza na intersecção de vários contextos onde ocorrem tarefas e interações significativas de formação pessoal e profissional.

Independentemente da importância que a prática profissional pudesse vir a ter na construção das respostas às perguntas anteriores, quisemos saber o que, objectivamente, pensavam os futuros professores acerca do estágio. A análise das respostas à pergunta sete revelou que a totalidade dos inquiridos considerou o estágio importante para a sua formação. Contudo, das cinco razões invocadas como argumentação, a principal prende-se com o facto de constituir um contexto insubstituível de aprendizagem do agir profissional. A segunda razão mais apontada relaciona-se com a consciencialização da construção/evolução do desenvolvimento profissional que potencia. Porém, a análise detectou um duplo entendimento sobre a importância do estágio enquanto contexto ecológico onde melhor se aprende a ser professor. Por um lado, há um subgrupo de estagiários que o perspectiva como um espaço para aplicar e exercitar os saberes profissionais aprendidos no contexto de formação mais teórico do curso ou o contexto para aprender pela prática, e, por outro, há um segundo subgrupo que o identifica como um contexto facilitador do desenvolvimento pessoal e profissional. Estes dois olhares do agir profissional parecem resultar da historicidade dos percursos e trajectos singulares de vida e académicos de cada um dos estagiários até ao final do 3.º ano do curso.

A questão que importa agora colocar é saber como estas representações sobre o que é ser professor de 1.º CEB evoluíram ao longo da iniciação à prática profissional que

decorreu no 4.º ano do curso. Este é um dos objectivos que perseguimos neste estudo e que abordaremos nas secções seguintes.

1.4.2- Apresentação e análise dos dados obtidos depois do estágio

Após termos delineado a configuração do perfil de competências dos estagiários no início do 4.º ano, passaram os mesmos pela experiência do estágio previsto no desenho curricular para o último ano da licenciatura em 1.º CEB. Durante este período de tempo, os estagiários desenvolveram uma diversidade de papéis inerentes à função de professor de 1.º CEB (planificação, condução de aulas, avaliação dos alunos e do seu próprio desempenho profissional...). O desenvolvimento destes papéis de natureza profissional processou-se no quadro do paradigma construtivista da complexidade e nos pressupostos do modelo de supervisão eco-clínica. Terminada a experiência de estágio, que novas competências profissionais (re)construíram os estagiários e como evoluiu o seu sistema de representações sobre a profissão de professor de 1.º CEB?

Para respondermos a esta questão, convidámos os estagiários a responderem de novo ao questionário já mobilizado no início do ano. Com este procedimento pretendemos compreender, a partir da comparação dos dados obtidos antes e depois do estágio, a importância do estágio supervisionado e da escrita reflexiva com *feedback* co-construtivo na construção e desenvolvimento de competências profissionais dos estagiários. Assim, retomámos os pressupostos, objectivos, e critérios já equacionados e convocados a propósito da análise das respostas ao questionário aplicado antes do estágio. Tal como no início do ano, também agora a análise de conteúdo continuou orientada no sentido interpretativo dos discursos e sistematizada quantitativamente em termos de UE e de UR. Neste sentido, a estrutura categorial temática da análise, nos casos em que se aplicava, foi reconduzida, pelo que nos dispensamos de repetir a explicitação dos sentidos com que foi criada. Por isso, referimos nesta secção apenas o sentido das novas categorias e indicadores emergentes da análise dos discursos produzidos depois do estágio deixando para a secção seguinte a análise da evolução do sistema de categorias entre o início e o fim do estágio.

Na subcategoria E2 “*Didáctico-pedagógica*” surgiu o indicador “*Identificar e intervir na resolução de problemas de aprendizagem*”. Ele traduz a codificação de UR recortadas nos discursos produzidos pelos inquiridos cujos sentidos não se adequavam à categorização já estabilizada no âmbito da subcategoria. Trata-se de uma competência

profissional que se inscreve numa abordagem didáctico-pedagógica fundada na problematização e na avaliação da aprendizagem que não tinha aparecido na análise anterior:

Observar as crianças, identificar as suas características e necessidades individuais e intervir no respeito dessas características e necessidades (Felícia).

Saber ouvir e perceber os problemas encontrando soluções (Dalila).

Também na subcategoria E4 “*Institucional*”, o indicador “*Elaborar, negociar, participar na gestão de projectos de escola*” surge para reflectir, não as parcerias imprescindíveis ao desenvolvimento curricular, ou o conhecimento do sistema educativo e dos projectos de escola, ideias que apareceram antes do estágio, mas a importância que passou a ser dada à própria participação e negociação na construção, desenvolvimento e avaliação de projectos intra e inter escolas:

Participar na construção, desenvolvimento e avaliação do projecto educativo e projecto curricular de escola (Fátima).

Colaborar em projectos de diferentes instituições educativas (Filomena).

Finalmente na subcategoria L3 “*Espaço-tempo de consciencialização da construção/evolução do desenvolvimento profissional*” aparece o indicador “*Percepção da consciência de desenvolvimento de uma identidade profissional*” que alarga ao domínio da construção identitária o impacto do estágio:

É além do mais fundamental para a construção de uma identidade profissional (Elvira).

É também um espaço onde sentimos que começamos a ser professores (Paula).

1.4.3- Comparação entre os resultados obtidos antes e depois do estágio²⁵⁴

Nesta secção apresentamos a evolução do sistema de categorias entre o início e o fim do estágio. Consideramos que os dados formalizados em número de categorias e de indicadores, ao serem submetidos a uma análise comparativa, permitem-nos compreender o sentido da reconfiguração geral do perfil de competências profissionais que o modelo de

²⁵⁴ A análise de conteúdo das respostas às perguntas do questionário aplicado no final do estágio que conduziu à criação do sistema de categorias consta nos Quadros 1 a 8, Anexo 6.

formação implementado terá induzido. A parte do trabalho que se segue elucida-nos sobre esta matéria.

Evolução da categoria “Concepção e representação da profissão de professor do 1.º CEB”

Que evolução registou a representação da profissão de professor de 1.º CEB ao longo da experiência do estágio? O Quadro 33 evidencia o desaparecimento da subcategoria A6 “*Motivações intrínsecas*”. Já não sendo de grande evidência antes do estágio, o discurso da motivação desaparece das respostas dos sujeitos, o que pode significar uma diluição da atractibilidade afectiva e emocional em áreas de natureza mais profissional, ou uma migração do conceito para áreas conceptuais vizinhas como, por exemplo, a que é dada pela subcategoria A5 (Relevância social da profissão) que, de 22,5% de UE, com 7,4% de UR, passa para 35% de UE, com 12% de UR. Outra evolução prende-se com os “*Saberes especializados que a profissão mobiliza*” (subcategoria A2). Depois do estágio, os inquiridos atribuem maior importância aos saberes próprios da profissão. Os dados mostram que essa evolução respeita não só a frequência de UE (que subiu de 27,5% para 37,5%), como a de UR (que subiu de 9,5% para 18%). Não menos importante foi a evolução, agora de sentido contrário, da subcategoria A4 (Construção da profissão). A diminuição de 45% de UE, com 14,9% de UR, que sobre ela se pronunciaram antes do estágio, para 25% de UE, com 7,5% de UR, não desvaloriza, a nosso ver, a percepção da profissão de professor do 1.º CEB como uma construção de saberes e de competências profissionais²⁵⁵. Poderá significar que, por se tratar de uma ideia mais ou menos consolidada, os estagiários não sentiram necessidade de a redizer depois da experiência de estágio.

Quadro 33- *Comparação da categoria A: Concepção e representação da profissão de professor*

Sub- categori- as	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo									
	Antes do estágio					Depois do estágio				
	N.º de indicadores	UE	%	UR	%	N.º de indicadores	UE	%	UR	%
A1	5	38	95,0	62	41,9	3	36	90,0	54	40,6
A2	3	11	27,5	14	09,5	3	15	37,5	24	18,0
A3	10	14	35,0	35	23,6	8	17	42,5	28	21,1
A4	3	18	45,0	22	14,9	3	10	25,0	10	07,5
A5	2	09	22,5	11	07,4	2	14	35,0	16	12,0

²⁵⁵ Esta interpretação decorre do facto de constatar-mos que a ideia de construção da profissão é recorrente e mesmo reforçada nas respostas dos inquiridos depois do estágio.

A6	3	03	07,5	03	02,0	-	-	-	-	-
A7	1	01	02,5	01	00,7	1	1	02,5	1	00,8
Total	27	40	100	148	100	20	40	100	133	100

Legenda:

- A1 – Funções do professor de 1.º CEB
- A2 – Saberes especializados/competências que a profissão mobiliza
- A3 – Qualidades pessoais que a profissão exige
- A4 – Construção da profissão
- A5 – Relevância social da profissão
- A6 – Motivações intrínsecas
- A7 – Exercício profissional tutelado pelo poder central

No que se refere às restantes subcategorias, é reconduzida a análise global efectuada antes do estágio. Porém, a análise não dispensa uma observação mais detalhada das subcategorias para acedermos a uma compreensão mais aprofundada da evolução das concepções e representações da profissão de professor do 1.º CEB, designadamente daquelas cujos indicadores apresentam maiores diferenças entre os dois momentos. Tal é o caso da subcategoria “*Funções do professor de 1.º CEB*”. O Quadro 34 ajuda-nos a perceber a evolução da representação dos seus papéis e funções.

Quadro 34- Subcategoria A1: Funções do professor

Indicadores	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo															
	Antes do estágio								Depois do estágio							
	Por indicador				Por subcategoria				Por indicador				Por subcategoria			
	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%
1	12	30,0	14	22,6	38	95,0	62	41,9	4	10,0	4	07,4	36	90,0	54	40,6
2	3	07,5	3	04,8					-	-	-	-				
3	10	25,0	11	17,7					12	30,0	14	25,9				
4	21	52,5	27	43,5					27	67,5	36	66,7				
5	7	17,5	7	11,3					-	-	-	-				

Legenda:

- 1 – Transmissor/modelo
- 2 – Artista/talento
- 3 – Educador
- 4 – Orientador/mediador/criador de situações de aprendizagem
- 5 – Responsável pelas bases da vida académica dos alunos

A primeira constatação é o desaparecimento dos indicadores “*Artista/talento*” e “*Responsável pelas bases da vida académica dos alunos*” e uma diminuição da função transmissiva do papel do professor que, de 30% de UE, com 22,6% de UR, antes do estágio, passa para apenas 10% de UE, com 7,4% de UR. Estes dados, no seu conjunto, podem ser vistos como uma evolução da construção da profissionalidade docente para a qual terá contribuído o modelo de formação. De facto, parece decorrer da comparação dos

dados que, por um lado, o desenvolvimento e a aprendizagem são processos que não têm um tempo e um espaço determinado para ocorrerem e, por outro, a evolução de uma visão tendencialmente essencialista para uma outra mais existencialista da acção do professor, em que a educação é entendida como um processo convergente e consonante com a vida (Suchodolsky, 1972). Esta dedução é consistente com a evolução dos indicadores “Educador” e “Orientador/mediador/criador de situações de aprendizagem” que saem reforçados depois do estágio. Uma leitura conjugada dos dados, traduzindo uma evolução da concepção e representação da profissão de professor de 1.º CEB construída nas funções de educar e de orientar, mediar e criar situações de aprendizagem, não descarta, contudo, a probabilidade de, também, reflectir uma evolução do conceito de aprender. Com efeito, deixar de considerar o professor de 1.º CEB “Responsável pelas bases da vida académica dos alunos” pode não significar uma desvalorização da importância dos saberes a aprender no 1.º CEB como pré-requisitos determinantes para o sucesso académico nos ciclos seguintes (articulação curricular a partir do 1.º CEB), mas a reconceptualização da aprendizagem como um processo contínuo de reconstrução de conhecimentos que não se inicia apenas com a entrada dos alunos no 1.º ciclo do ensino básico²⁵⁶. Neste sentido, poder-se-á inferir que os futuros professores terão percebido que a aprendizagem é um processo de construção pessoal de conhecimentos que ocorre através de interacções adequadas, em contextos singulares e ao longo da vida.

A comparação da subcategoria “Saberes especializados/competências que a profissão mobiliza” (Quadro 35) evidencia também uma evolução importante que importa considerar.

Quadro 35- Subcategoria A2: Saberes especializados e competências da profissão

Indicadores	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo															
	Antes do estágio								Depois do estágio							
	Por indicador				Por subcategoria				Por indicador				Por subcategoria			
	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%
1	4	10,0	4	28,6	11	27,5	14	09,5	1	02,5	1	04,7	15	37,5	24	18,0
2	4	10,0	4	28,6					2	05,0	2	08,3				
3	5	12,5	6	42,8					15	37,5	21	87,5				

Legenda:

1 – Domínio de conhecimentos científicos das áreas curriculares que lecciona

²⁵⁶ Pensamos que a esta evolução não é alheia ao trabalho sistemático de análise das práticas pedagógicas assente nas perspectivas teórico-epistemológicas piagetiana e vygotskiana da aprendizagem (Leitão, 2005) e à escrita regular de narrativas autobiográficas.

- 2 – Domínio de conhecimentos científicos da área das ciências da educação
3 – Domínio de competências profissionais

Por um lado, verifica-se uma diminuição da importância dos indicadores relativos aos conhecimentos científicos (das áreas curriculares que se leccionam no 1.º CEB e da área das ciências da educação) e, por outro, um aumento significativo da importância do indicador “*Domínio de competências profissionais*”. Parece emergir, no final do estágio, a ideia de que a profissão de professor do 1.º CEB é caracterizada não tanto pelo domínio de saberes e de tecnologias educativas para os aplicar, mas pelo domínio de competências profissionais enquanto capacidade de mobilizar saberes especializados para agir de forma profissional.

Da comparação da subcategoria “*Qualidades pessoais que a profissão exige*” ressalta o aumento do número de UE (de 35% para 42,5%) e a ressignificação da importância de oito indicadores reconduzidos dos dez recenseados antes do estágio (Quadro 36).

Quadro 36- Subcategoria A3: Qualidades pessoais que a profissão exige

Indicadores	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo															
	Antes do estágio								Depois do estágio							
	Por indicador				Por subcategoria				Por indicador				Por subcategoria			
	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%
1	4	10,0	5	14,3	14	35,0	35	23,6	1	02,5	1	03,6	17	42,5	28	21,1
2	5	12,5	6	17,1					6	15,0	6	21,4				
3	4	10,0	5	14,3					7	17,5	7	25,0				
4	3	07,5	3	08,6					2	05,0	2	07,1				
5	4	10,0	4	11,4					2	05,0	2	07,1				
6	2	05,0	2	05,7					6	15,0	6	21,4				
7	2	05,0	2	05,7					-	-	-	-				
8	5	12,5	5	14,3					1	02,5	1	03,6				
9	2	05,0	2	05,7					-	-	-	-				
10	1	02,5	1	02,9					3	07,5	3	10,7				

Legenda:

- 1 – Ética na relação
2 – Empatia
3 – Reflexividade
4 – Empenhamento
5 – Disponibilidade
6 – Responsabilidade
7 – Exigência
8 – Paciência e compreensão
9 – Flexibilidade
10 – Cooperação com os pares

Com efeito, o indicador “*Reflexividade*” aparece no final do estágio como a qualidade pessoal que melhor caracteriza a profissão de professor do 1.º CEB e a “*Empatia*” que, sendo a qualidade mais valorizada antes do estágio, surge em segundo lugar com a mesma valoração do indicador “*Responsabilidade*”. A “*Cooperação com os pares*”, a qualidade pessoal menos valorizada antes do estágio, surge no final do ano em quarto lugar. Esta nova panóplia de qualidades pessoais reflecte, a nosso ver, uma evolução qualitativa da representação da importância das qualidades pessoais inerentes à profissão. A diminuição do número de UE e de UR que se observa em alguns indicadores não pode ser interpretada como uma desvalorização da dimensão pessoal do trabalho do professor. Parece-nos, ao contrário, que o enfoque ético e sócio-afectivo presente nos discursos sobre as qualidades pessoais do professor terá evoluído para uma conceptualização também positiva do “outro”, mas de natureza mais sócio-profissional em consequência, pensamos, da formação. Com efeito, consideramos que o desenvolvimento da pessoa do professor, tal como o de outras dimensões da profissionalidade docente, ocorre e concretiza-se no tempo através dos papéis e das funções que se exercem em contextos de prática diversificados, mas também das relações interpessoais com a diversidade de parceiros com quem se inter e co-actua.

Relativamente à subcategoria “*Construção da profissão*”, a observação do Quadro 37, apesar do número de UE e de UR que a suporta diminuir depois do estágio, permite concluir que permanece a ideia de uma profissão que se constrói de forma dinâmica, ao longo da vida, em que intervém uma multiplicidade de elementos.

Quadro 37- Subcategoria A4: Construção da profissão

Indicadores	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo															
	Antes do estágio								Depois do estágio							
	Por indicador				Por subcategoria				Por indicador				Por subcategoria			
	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%
1	11	27,5	13	59,1	18	45,0	22	14,9	7	17,5	7	70,0	10	25,0	10	07,5
2	3	07,5	3	13,6					1	02,5	1	10,0				
3	6	15,0	6	27,3					2	05,0	2	20,0				

Legenda:

- 1 – Profissão que se desenvolve ao longo da vida
- 2 – Profissão que suscita tomadas de decisão
- 3 – Profissão que suscita aprendizagens recíprocas

No que concerne à comparação da subcategoria “*Relevância social da profissão*” (Quadro 38), as referências ao compromisso dos estagiários para com a sociedade bem como ao de formar os alunos como cidadãos evoluem quanto ao número de UE (de 22,5% para 35%) e de UR (de 7,4% para 12%). Estes dados, apesar do seu peso relativo, não podem deixar de ser relevantes se considerarmos que os estagiários, estando eles próprios em processo de (re)construção identitária, podem perceber de forma ainda pouco clara a função social do seu trabalho, ou seja, as relações das tarefas do estágio, e das decisões a elas associadas, com o bem comum ou com a resolução de problemas sociais.

Quadro 38- Subcategoria A5: Relevância social da profissão

Indicadores	Unidades de Enumeração/Unidades de Registro															
	Antes do estágio								Depois do estágio							
	Por indicador				Por subcategoria				Por indicador				Por subcategoria			
	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%
1	8	20,0	8	72,7	09	22,5	11	07,4	8	20,0	11	68,7	14	35,0	16	12,0
2	3	07,5	3	27,3					5	12,5	5	31,3				

Legenda:

- 1 – Compromisso com a sociedade
- 2 – Formar os alunos como futuros cidadãos

Se as “*Motivações intrínsecas*” (subcategoria A6) já eram secundárias no conjunto das subcategorias, depois do estágio a subcategoria deixa de ser suportada (Quadro 39). Parece que o discurso do senso comum presente nesta subcategoria (expectativas de recompensas intrínsecas, sentimento de se ser útil ou o prazer de ensinar) ter-se-á diluído ou, o que parece mais plausível, evoluído num sentido mais profissional e menos intuitivo que julgamos presente nas restantes subcategorias e que pode estar também relacionado com o desaparecimento do indicador “*Artista/talento*” da subcategoria A1 (cfr. Quadro 34).

Quadro 39- Subcategoria A6: Motivações intrínsecas

Indicadores	Unidades de Enumeração/Unidades de Registro															
	Antes do estágio								Depois do estágio							
	Por indicador				Por subcategoria				Por indicador				Por subcategoria			
	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%
1	1	02,5	1	33,3	03	07,5	03	02,0	-	-	-	-	-	-	-	-
2	1	02,5	1	33,3					-	-	-	-				
3	1	02,5	1	33,3					-	-	-	-				

Legenda:

- 1 – Expectativas de recompensas intrínsecas
- 2 – O sentimento de se sentir útil
- 3 – O prazer de ensinar

Finalmente, a comparação da subcategoria “*Exercício profissional tutelado pelo poder central*” (Quadro 40) não indicia qualquer evolução já que, tal como sucedera antes, também depois do estágio aparece apenas um sujeito a referir que a profissão de professor do 1.º CEB é caracterizada por ser tutelada pelo poder central. Trata-se de uma visão da profissão claramente residual na representação dos estagiários.

Quadro 40- Subcategoria A7: Exercício profissional tutelado pelo poder central

Indicadores	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo															
	Antes do estágio								Depois do estágio							
	Por indicador				Por subcategoria				Por indicador				Por subcategoria			
	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%
1	1	02,5	1	100	01	02,5	01	00,7	1	02,5	1	100	1	02,5	1	00,8

Legenda:

- 1 – Ter em consideração as orientações do ME

Evolução da categoria “*Transformação em professor do 1.º CEB*”

Se a subcategoria “*Contextos de transformação*” era a principal referência associada à transformação de alguém em professor do 1.º CEB, depois do estágio, o indicador “*Factores de transformação*” passou a ser o mais valorizado. Esta evolução, não pondo em causa a importância antes atribuída aos contextos enquanto espaços e tempos onde têm lugar os esforços de formação/transformação, realça a importância de factores que influenciam a qualidade dessa formação/transformação (Quadro 41).

Quadro 41- Comparação da categoria B: Transformação em professor

Sub-categorias	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo									
	Antes do estágio					Depois do estágio				
	N.º de indicadores	UE	%	UR	%	N.º de indicadores	UE	%	UR	%
B1	3	32	80,0	55	42,3	2	32	80,0	50	35,7
B2	6	29	72,5	55	42,3	6	35	87,5	77	55,0
B3	2	16	40,0	20	15,4	2	12	30,0	13	09,3
Total	11	40	100	130	100	10	40	100	140	100

Legenda:

- B1 – Contextos de transformação
- B2 – Factores de transformação
- B3 – Dimensões da transformação

Relativamente às dimensões sobre que recai a transformação, verifica-se uma diminuição da frequência de UE e de UR. Esta quebra poderá explicar-se pelo facto de os estagiários, estando no fim do ano, e do curso, ao terem percebido que a transformação incidira fundamentalmente sobre as qualificações e as competências necessárias para o desempenho profissional e para a aprendizagem ao longo da vida, que de resto era o objecto central do projecto de formação, não terem sentido necessidade de as valorizar nas suas respostas.

Face à evolução global observada na categoria, como é que durante o estágio evoluíram os indicadores de transição no interior de cada subcategoria? No que respeita à subcategoria “*Contextos de transformação*”, o quadro 42 mostra que, se a “*Observação e prática*” permanece como o contexto de formação com maior impacte no processo de alguém se tornar professor do 1.º CEB, o indicador “*Legal*” é o contexto que maior sustentação recebe em UE e UR. A evolução deste último indicador pode estar relacionada com o processo de socialização crítica vivido pelos estagiários, isto é, pelo processo da sua identificação e incorporação negociada às práticas e rotinas das escolas cooperantes.

Quadro 42- Subcategoria B1: Contextos de transformação

Indicadores	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo															
	Antes do estágio								Depois do estágio							
	Por indicador				Por subcategoria				Por indicador				Por subcategoria			
	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%
1	16	40,0	20	36,4	32	80,0	55	42,5	22	55,0	23	46,0	32	80,0	50	35,7
1.1	16	40,0	17	85,0					22	55,0	22	95,7				
1.2	02	05,0	03	15,0					01	02,5	01	04,3				
2	06	15,0	07	12,7					-	-	-	-				
3	24	60,0	28	50,9					22	55,0	27	54,0				
3.1	19	47,5	23	82,1					22	55,0	27	100				
3.2	05	12,5	05	17,9					-	-	-	-				

Legenda:

- 1 – Legal
- 1.1 – Frequência do curso de formação inicial
- 1.2 – Quando se inicia a actividade profissional
- 2 – Aptidão
- 3 – Observação e prática
- 3.1 – Em espaços escolares formais
- 3.2 – Em ambientes educativos não formais

O indicador “*Aptidão*” desaparece depois do estágio o que pode ser interpretado como uma evolução no sentido de se abandonar a representação da profissionalidade docente como uma predisposição e de se acentuar uma outra de natureza interaccionista-construtivista. Poderá ainda significar uma evolução no sentido mais profissional, tendência já identificada nas subcategorias A1 e A7 (cfr. Quadros 34 e 39).

Referimos mais acima a importância acrescida que os “*Factores de transformação*” passaram a ter na representação dos estagiários. Esta maior consciencialização decorre principalmente da influência de cinco factores que a nosso ver estão associados ao desenvolvimento do estágio (Quadro 43). Com maior sustentação em UE (mais dois sujeitos) e o mesmo número de UR, o indicador “*Tempo*” evidencia a importância do tempo no processo de transformação, ou seja, os conhecimentos profissionais são considerados intertemporais no sentido em que se desenvolvem na formação inicial e ao longo da carreira.

Quadro 43- Subcategoria B2: Factores de transformação

Indicadores	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo															
	Antes do estágio								Depois do estágio							
	Por indicador				Por subcategoria				Por indicador				Por subcategoria			
	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%
1	06	15,0	08	14,5	29	72,5	55	42,3	22	55,0	23	29,9	35	87,5	77	55,0
2	17	42,5	22	40,0					19	47,5	22	28,6				
3	08	20,0	08	14,5					16	40,0	16	20,8				
4	01	02,5	01	01,8					03	07,5	03	03,9				
5	02	05,0	02	03,6					12	30,0	12	15,6				
6	11	27,5	14	25,5					01	02,5	01	01,3				

Legenda:

- 1 – Reflexão/avaliação
- 2 – Tempo
- 3 – Investigação/formação/ inovação
- 4 – Confrontação com dificuldades
- 5 – Interacção com professores, colegas e alunos
- 6 – Pessoais/existenciais

Contudo, o indicador que mais evoluiu e que surge mais identificado com a transformação é “*Reflexão/avaliação*” que, de 15% de UE, com 14,5% de UR, antes do estágio, passou para 55% de UE, com 29% de UR, no final do ano. Embora sem a evolução do indicador precedente, crescem também os indicadores “*Investigação/formação/ inovação*” e “*Interacção com professores, colegas e alunos*”. Uma leitura integrada dos indicadores anteriores, conjugada com o indicador

“*Confrontação com dificuldades*”, deixa perceber a construção da representação de uma matriz reflexiva subjacente ao pensamento dos estagiários. É aliás esta matriz reflexiva e empreendedora que, ao transportar a ideia de profissionalidade, terá esbatido a importância dos factores “*Pessoais/existenciais*”.

Relativamente à subcategoria “*Dimensões da transformação*” observa-se uma diminuição global da sua importância (Quadro 44), o que nos conduz a problematizar o sentido da sua construção. Sabemos que a transformação de alguém em professor, ocorrendo na articulação entre a socialização primária e secundária (Dubar, 1995), é um processo de reinterpretação biográfica em torno de múltiplas dimensões em que se concretiza o seu agir profissional. Por sua vez, a construção do agir profissional determina e é determinada pela identidade profissional. Como referem Alarcão e Roldão (2008) a “*realização de actividades diversificadas, a experientiação de diferentes papéis, a sistemática observação crítica, problematização e pesquisa, a partilha e o trabalho conjuntos são componentes do processo*” (p. 34) de construção e de desenvolvimento da identidade profissional. Contudo, apesar dos estagiários terem, durante o estágio, passado pelas experiências e componentes de formação de que falam Alarcão e Roldão, o que ressalta dos dados é, por um lado, uma quase omissão à construção de uma identidade profissional e, por outro, uma referência importante ao desenvolvimento de saberes e competências profissionais. Será que, como referem as mesmas autoras, “*os formandos sentem dificuldade em se pensarem como profissionais, situação que só se torna evidente quando lhes é dada autonomia e responsabilidade pela docência*” (ibid.)?

Quadro 44- Subcategoria B3: Dimensões da transformação

Indicador	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo															
	Antes do estágio								Depois do estágio							
	Por indicador				Por subcategoria				Por indicador				Por subcategoria			
	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%
1	02	05,0	02	10,0	16	40,0	20	15,4	01	02,5	02	15,4	12	30,0	13	09,3
2	14	35,0	18	90,0					11	27,5	11	84,6				

Legenda:

- 1 – Desenvolvimento da identidade profissional
- 2 – Desenvolvimento de saberes e competências profissionais

Evolução da categoria “*Conceito de competência profissional*”

Antes do estágio o conceito de competência profissional apareceu principalmente associado ao domínio de saberes-fazer técnico-profissionais. No final, apesar de globalmente se ter mantido esta associação, ela passou por um processo de ressignificação face à forma como os seus subindicadores evoluíram. Por um lado, foi aprofundado o entendimento de que a competência profissional consistia sobretudo na “*Capacidade de mobilizar saberes para agir de forma profissional*” (Quadro 45). Por outro, o subindicador “*Capacidade de aplicar o que se aprendeu*” teve uma tendência evolutiva contrária uma vez que, de 15% de UE, com 14,3% de UR, antes do estágio, baixou para 2,5% de UE, com 1,8% de UR.

Quadro 45- Comparação da categoria C: Conceito de competência profissional

Indicadores		Unidades de Enumeração/Unidades de Registo							
		Antes do estágio				Depois do estágio			
		UE	%	UR	%	UE	%	UR	%
1 – Enquanto domínio de conhecimentos		10	25,0	11	13,3	19	47,5	20	20,0
2 – Enquanto domínio de saberes-fazer técnico-profissionais		35	87,5	49	59,0	37	92,5	56	56,0
	2.1 – Capacidade de mobilizar saberes para agir de forma profissional	33	82,5	42	85,7	36	90,0	55	98,2
	2.2 – Capacidade de aplicar o que se aprendeu	06	15,0	07	14,3	1	02,5	1	01,8
3 – Enquanto adopção de atitudes e de valores (saber-fazer social/saber-estar)		04	10,0	05	06,0	14	35,0	16	16,0
	3.1 – Saber-estar	03	07,5	03	60,0	13	32,5	15	93,7
	3.2 – Saber-fazer social	02	05,0	02	40,0	1	02,5	1	06,3
4 – Enquanto saber-aprender como um processo contínuo		09	22,5	09	10,8	7	17,5	7	07,0
	4.1 – Capacidade de adquirir, manter e desenvolver competências ao longo da vida	09	22,5	09	100	7	17,5	7	100
5 – Enquanto constructo central na formação profissional		09	22,5	09	10,8	1	02,5	1	01,0
	5.1 – Reconhecimento da centralidade das competências profissionais na formação profissional	09	22,5	09	100	1	02,5	1	100
Total		40	100	83	100	40	100	100	100

Parece tratar-se de uma reinterpretação do conceito de competência profissional que o estágio supervisionado terá favorecido e que revela uma evolução no sentido autonomizante do trabalho do professor de 1.º CEB na representação dos estagiários. Esta capacidade de agir em contextos educativos situados, que articula competência e autonomia profissional, não pode prescindir de um “*sólido saber sobre as áreas de conhecimento que integram o currículo, o saber sobre os seus alunos, sobre os seus modos*

múltiplos de aprender e sobre o modo de ensinar, constituindo-se como um todo em acção e não como um somatório de partes, cujos pesos se adicionam” (Roldão, 2005, p. 19). Este entendimento, partilhado por 25% de sujeitos antes do estágio, evoluiu com a experiência do estágio supervisionado. Com efeito, constata-se que 47,5% de sujeitos passaram a integrar o conhecimento científico-profissional na conceptualização de competência profissional.

Outra evolução não menos importante prende-se com a adopção de atitudes e valores inerentes à função do professor de 1.º CEB que, de 10% de UE, com 6% de UR, antes do estágio, passou para 35% de UE, com 16% de UR. A comparação dos dados permite inferir uma crescente consciencialização dos estagiários para a importância de se estabelecerem boas relações e cooperar com os outros e de gerir e resolver conflitos (DeSeCo, 2002). Parece que esta dimensão do trabalho do professor, que o relatório Delors (1996) elegeu como um dos pilares da educação para o século XXI, passou a ser assumida pelos estagiários face à percepção que construíram dos novos papéis atribuídos hoje à escola.

Também a competência profissional conceptualizada como um saber accional que continuamente se desenvolve ao longo da vida através de estratégias de formação auto-reguladoras envolvidas em dinâmicas sociais de mudança (Ambrósio, 2004), permanece na representação dos respondentes, apesar da ligeira diminuição de UE e de UR do indicador *“Enquanto saber-aprender como um processo contínuo”* depois do estágio²⁵⁷.

Evolução da categoria *“Desenvolvimento da competência profissional”*

Terminada a experiência de estágio, o conceito de competência profissional emergiu na representação dos estagiários conotado com a capacidade de mobilizar saberes profissionais para agir de forma eficaz em situações complexas, imprevistas e indeterminadas. Podendo ainda estar em construção, esta conceptualização não deixou, contudo, de explicitar a importância dos contextos de prática profissional onde ocorreriam interacções complexas entre dimensões internas dos sujeitos (o seu sistema de conhecimentos, atitudes e valores) e externas (ensinar ou fazer aprender algo aos alunos

²⁵⁷ Esta diminuição de referências, que de forma ainda mais acentuada se verifica no indicador *“Enquanto constructo central na formação profissional”*, pode significar que os estagiários, nesta fase terminal da formação inicial, não sentiram necessidade de valorizar nas suas respostas algo que para eles é uma aquisição estabilizada decorrente da dinâmica do estágio.

com sucesso). Como é que esta concepção se foi estruturando ao longo do estágio? O Quadro 46 mostra que, no conjunto dos factores recenseados, a “*Reflexão na e sobre as práticas profissionais*” foi o factor que melhor passou a explicar o desenvolvimento da competência profissional dos professores de 1.º CEB.

Quadro 46- Comparação da categoria D: Desenvolvimento da competência profissional

Indicadores		Unidades de Enumeração/Unidades de Registo							
		Antes do estágio				Depois do estágio			
		UE	%	UR	%	UE	%	UR	%
Factores de desenvolvimento	1- Formação académica	15	37,5	17	15,5	19	47,5	22	15,8
	2- Experiência/prática profissional	26	65,0	29	26,4	23	57,5	27	19,4
	3- Reflexão na e sobre as práticas profissionais	14	35,0	16	14,5	29	72,5	32	23,0
	4- Interacção com a diversidade de contextos e actores sociais	16	40,0	17	15,5	18	45,0	21	15,1
	4.1- Com os contextos reais e actores da prática profissional	9	22,5	9	22,5	15	37,5	17	81,0
	4.2- Com a experiência da vida quotidiana	8	20,0	8	20,0	3	07,5	4	19,0
	5- Investigação	11	27,5	12	10,9	17	42,5	17	12,2
	6- Interacção teoria-prática	5	12,5	6	05,5	3	07,5	3	02,2
	7- Tempo	13	32,5	13	11,8	13	32,5	17	12,2
Total		40	100	110	100	40	100	139	100

Mostra ainda a valorização da “*Interacção com a diversidade de contextos e actores sociais*”. Contudo, esta valorização, que era sensivelmente igual nos dois subindicadores (contextos reais de prática profissional e experiência quotidiana), aparece depois do estágio confinada sobretudo aos contextos reais e aos actores da prática profissional. Observa-se, também, o aumento da importância da “*Formação académica*”, já salientada noutras respostas, e, igualmente, o reforço da “*Investigação*” e do “*Tempo*” no desenvolvimento da competência profissional.

Inflectem esta tendência os factores “*Experiência/prática profissional*”, o mais sustentado antes do estágio, e “*Interacção teoria-prática*”. Como se explica o recuo? Relativamente ao primeiro factor, a perda da sua importância poderá ser interpretada como uma reconfiguração da visão praticista como factor de desenvolvimento profissional, muito vinculada no início do ano, para uma outra visão mais instrumental da prática. Ou seja, a prática terá deixado de constituir um fim em si mesma para, em seu lugar, emergir a “*Reflexão na e sobre as práticas profissionais*” como o principal factor de desenvolvimento. Julgamos que é precisamente esta evolução epistemológica, em que a prática e a teoria se interpenetram e dialogam, que explicará também o recuo, mais tático

do que real, do segundo factor. Ao desenvolverem a consciência de que a “*Interacção teoria-prática*” fazia parte do próprio processo de reconfiguração epistemológica, os inquiridos não terão sentido necessidade de se repetir.

Evolução da categoria “*Dimensões do trabalho do professor de 1.º CEB/Competências profissionais do professor de 1.º CEB*”

A análise da categoria “*Competências profissionais do professor de 1.º CEB*” permitiu perceber como os estagiários percepcionavam não já os processos dinâmicos e dialéticos de construção da competência profissional, mas a sua própria estrutura interna, ou seja, as dimensões profissionais estruturantes do trabalho concreto do professor de 1.º CEB. Se antes do estágio identificámos sete dimensões configuradoras da competência profissional, depois do estágio²⁵⁸, que avanços e/ou retrocessos se observaram relativamente àquelas dimensões? A análise do Quadro 47 evidencia que a estrutura de subcategorias (dimensões do trabalho do professor que aparece diferentemente valorizada em número de indicadores antes do estágio) permanece sem alterações depois do estágio. Porém, é possível observarem-se algumas alterações na frequência de UE e de UR entre as duas situações. Em que consistiram essas alterações e qual o seu sentido?

Quadro 47- *Comparação da categoria E: Competências profissionais que os professores devem possuir*

Sub-categorias	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo									
	Antes do estágio					Depois do estágio				
	N.º de indicadores	UE	%	UR	%	N.º de indicadores	UE	%	UR	%
E1	2	29	72,5	43	11,3	2	37	92,5	54	11,8
E2	11	37	92,5	148	39,1	11	40	100	188	41,0
E3	8	37	92,5	103	27,2	8	38	95,0	106	23,1
E4	2	16	40,0	20	05,3	3	26	65,0	38	08,3
E5	2	29	72,5	47	12,4	2	38	95,0	52	11,3
E6	1	7	17,5	7	01,8	1	10	25,0	10	02,2
E7	1	10	25,0	11	02,9	1	11	27,5	11	02,4
Total	27	40	100	379	100	28	40	100	459	100

Legenda:

- E1 – Científica
- E2 – Didáctico-pedagógica
- E3 – Clínico-relacional
- E4 – Institucional
- E5 – Crítico-reflexiva

²⁵⁸ Recordemos que, para além de outras tarefas previstas no projecto de estágio, os estagiários foram solicitados a submeterem à análise crítica tanto as teorias que enformavam as suas práticas, como as próprias práticas e os contextos sociais em que se desenvolviam.

E6 – Domínio da Língua Portuguesa

E7 – Formar-se ao longo da vida

Em primeiro lugar, a dimensão “*Didáctico-pedagógica*” reforçou a importância que já detinha. No referencial do perfil de competências profissionais que desenhamos a partir da codificação das respostas dos estagiários, a maior sustentação que esta dimensão obteve depois do estágio pode significar uma consciencialização acrescida da importância da função de ensinar (Roldão, 1998) no espectro desse perfil. A segunda dimensão mais valorizada continuou a ser a “*Clínico-relacional*” que, de 92,5% de UE, com 27,2% de UR, evoluiu para 95% de UE, com 23,1% de UR. De notar que, se em termos relativos, o número de UR desceu comparativamente à situação antes do estágio, em termos absolutos, a dimensão em análise foi suportada por mais três UR na fase final. A importância atribuída a esta área de competência pode estar relacionada não só com a faixa etária das crianças que frequenta o 1.º CEB, mas também com uma nova representação do ser hoje professor consubstanciada numa profissionalidade construída, entre outros indicadores, na relação com os pares ou na capacidade de gerir a imprevisibilidade da acção educativa. Em terceiro lugar surge, depois do estágio, a dimensão “*Científica*”, reconhecida por 92,5% de UE, com 11,8% de UR, contra 72,5% de UE, com 11,3% de UR, antes do estágio. Esta evolução, que se registou sobretudo em número de sujeitos, ressalta a importância do conhecimento científico para uma gestão mais informada e participada do currículo. A dimensão “*Crítico-reflexiva*” sofreu também uma evolução em tudo idêntica à dimensão anterior reforçando a ideia de um desenvolvimento profissional sustentado em processos de reflexão e de investigação. As restantes dimensões, com menor expressão no discurso dos estagiários, mantiveram-se ou evoluíram ligeiramente em UE e UR depois do estágio.

Para apreendermos melhor o sentido do desenvolvimento da categoria “*Dimensões do trabalho do professor de 1.º CEB*”, analisaremos de seguida a evolução das subcategorias que a estruturam. O Quadro 48 mostra que os dois indicadores da subcategoria “*Científica*” evoluíram em número de UE e de UR. Apesar do indicador “*Possuir conhecimentos científicos nas áreas de intervenção do professor de 1.º CEB*” continuar a ser o mais sustentado, “*Possuir conhecimentos científicos na área das Ciências da Educação*” foi o que maior ganho obteve depois do estágio.

Quadro 48- Subcategoria E1: Científicas

Indicadores	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo															
	Antes do estágio								Depois do estágio							
	Por indicador				Por subcategoria				Por indicador				Por subcategoria			
	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%
1	23	57,5	25	58,1	29	72,5	43	11,3	30	75,0	30	55,6	37	92,5	54	11,8
2	12	30,0	18	41,9					19	47,5	24	44,4				

Legenda:

- 1 – Possuir conhecimentos científicos nas áreas de intervenção do professor do 1.º CEB
 2 – Possuir conhecimentos científicos na área das Ciências da Educação

A nosso ver, estes dados ressaltam a importância que os estagiários atribuem à aquisição de conhecimentos profissionais enquanto recursos mobilizáveis para resolver problemas suscitados pela prática e para agir em contextos de acção profissional. Trata-se de uma perspectiva que reequaciona o papel do conhecimento científico não na lógica da racionalidade técnica, mas no sentido de que os saberes e as competências profissionais se baseiam em sólidos saberes científicos. Parece ser este o sentido que encontramos, entre outras, na análise da dimensão “*Didáctico-pedagógica*” (Quadro 49) em que a visão do conhecimento científico susceptível de aplicação linear evoluiu para uma outra visão que coloca a teoria e a prática em interacção.

Quadro 49- Subcategoria E2: Didáctico-pedagógicas

Indicadores	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo															
	Antes do estágio								Depois do estágio							
	Por indicador				Por subcategoria				Por indicador				Por subcategoria			
	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%
1	11	27,5	14	09,5	37	92,5	148	39,1	18	45,0	19	10,1	40	100	188	41,0
2	7	17,5	11	07,4					22	55,0	25	13,3				
3	16	40,0	17	11,5					18	45,0	28	14,9				
4	16	40,0	16	10,8					14	35,0	15	08,0				
5	11	27,5	11	07,4					10	25,0	10	05,3				
6	3	07,5	3	02,0					-	-	-	-				
7	19	47,5	21	14,2					12	30,0	12	06,4				
8	9	22,5	11	07,4					08	20,0	11	05,8				
9	17	42,5	20	13,5					22	55,0	31	16,5				
10	15	37,5	21	14,2					18	45,0	24	12,8				
11	3	07,5	3	02,0					07	17,5	08	04,3				
12	-	-	-	-					05	12,5	05	02,7				

Legenda:

- 1 – Organizar/planificar o trabalho pedagógico
 2 – Promover a aprendizagem
 3 – Usar metodologias, estratégias e actividades de ensino-aprendizagem
 4 – Usar as TIC, audiovisuais e materiais curriculares no processo de ensino-aprendizagem
 5 – Gerir de forma interdisciplinar os conteúdos de ensino-aprendizagem
 6 – Transmitir conhecimentos

- 7 – Avaliar
- 8 – Ajudar o aluno a “aprender a aprender”
- 9 – Centrar o processo de ensino-aprendizagem no aluno
- 10 – Desenvolver uma prática inter/multicultural
- 11 – Motivar os alunos
- 12 – Identificar e intervir na resolução de problemas de aprendizagem

O primeiro dado que sustenta esta interpretação é o desaparecimento, depois do estágio, do indicador “*Transmitir conhecimentos*”. Não sendo já relevante antes do estágio, desaparece a concepção de desenvolvimento curricular entendida como acumulação passiva e linear de conhecimentos. Por outro lado, surge na representação dos estagiários, depois do estágio, uma evolução global da importância das competências curriculares e didático-pedagógicas imprescindíveis ao exercício da profissão de professor de 1.º CEB. Esta constatação decorre, como veremos a seguir, da análise integrada dos diferentes indicadores estruturantes da dimensão. O indicador que depois do estágio aparece com maior relevância é “*Centrar o processo de ensino-aprendizagem no aluno*” que, de 42,5% de UE, com 13,5% de UR, passou a ser sustentado por 55% de UE, com 16,5% de UR. A evolução da importância deste indicador, que antes do estágio estava em segundo lugar em termos de UE e em terceiro em termos de UR, pode ser explicada por uma nova forma dos estagiários pensarem a organização e a planificação do trabalho pedagógico, mais aberta, e, por isso, mobilizadora de “*Metodologias, estratégias e actividades de ensino-aprendizagem*” capazes de “*Promover a aprendizagem*”²⁵⁹ dos alunos no respeito pelos princípios da “*Prática inter/multicultural*”. A importância dos restantes indicadores diminuiu, manteve-se ou cresceu ligeiramente relativamente à situação antes do estágio. Todavia, contrariou esta tendência o indicador “*Avaliar*” cuja frequência de UE e de UR desceu bastante. Será que esta competência profissional perdeu importância para os estagiários? Julgamos que não e a explicação mais plausível pode ser encontrada a três níveis. Se por um lado, a avaliação era percebida como a competência mais importante no domínio das competências profissionais do professor de 1.º CEB, por outro, era uma das consideradas menos adquiridas antes do estágio (Quadro 57)²⁶⁰. Esta interpretação sustenta-se no pressuposto de que a experiência do estágio terá

²⁵⁹ Este indicador, embora com menor frequência de UR e apesar de suportado por um número de UE igual ao indicador “*Centrar o processo de ensino-aprendizagem no aluno*”, foi o que mais evoluiu na dimensão “*Didático-pedagógica*”.

²⁶⁰ A maior visibilidade dada à avaliação antes do estágio poderá estar relacionada com a tensão de, por um lado, os estagiários considerarem, pelo menos em termos teóricos, importante a competência de avaliar e, por

reconfigurado o saber mais teórico e ainda pouco experienciado do conceito antes do estágio numa asserção claramente mais profissional que se pressente nos discursos. A avaliação, mobilizada e reconstruída no e por meio do trabalho de estágio, terá passado a fazer parte, entre outros, dos processos de *“Ajudar a aluno a ‘aprender a aprender’”*, ou *“Desenvolver uma prática inter/multicultural”*, ou seja, a fazer parte dos próprios processos de ensinar e de fazer aprender. No mesmo sentido se explica o aparecimento, depois do estágio, do indicador *“Identificar e intervir na resolução de problemas de aprendizagem”*, que é uma capacidade accional em que se concretiza a função de avaliar. Daí que, a nosso ver, não se trata de uma desvalorização da importância da avaliação no discurso dos estagiários, mas antes a sua diluição em indicadores de competência que, no seu processo de reorganização, a foram integrando. Julgamos que esta tese também pode ser sustentada pela evolução das referências relativas à importância mais relativizada da avaliação depois do estágio (Quadro 55) e à diminuição substancial da diferença entre o número de referências relativo ao indicador em análise (Quadro 56). A conjugação integrada destes dados revela uma maior consciencialização da importância da dimensão *“Didáctico-pedagógica”* para o exercício profissional a qual, implicando a mobilização e a articulação de conhecimentos e procedimentos das diferentes componentes de formação do curso, não pode deixar de ser entendida como uma evolução na representação dos estagiários. Consideramos que é através do desenvolvimento desta dimensão que os estagiários melhor adquirem a principal função do professor que, como refere Roldão (1998), é saber como *“fazer aprender alguma coisa a alguém”* socialmente relevante.

A componente técnico-profissional do trabalho de uma profissão que se concretiza e desenvolve na interacção humana só se compreende se impregnada por competências e atitudes pessoais e relacionais. Como é que esta dimensão *“Clínico-relacional”* evoluiu ao longo do estágio? A observação do Quadro 50 permite destacar o indicador *“Colaborar com colegas/outros professores/trabalhar em equipa”* como o que maior sustentação obteve depois do estágio. Tal evolução, em que a capacidade *“de realizar projectos em colaboração, desenvolvendo atitudes de respeito, cooperação e partilha de ideias, sentimentos e valores”* (Alonso e Silva, 2005, p. 53) saiu bastante reforçada, traduz o processo de transformação que a representação dos estagiários sofreu

outro, a dificuldade que pressentem, face à sua pouca experiência, em a mobilizar na prática. Depois do estágio, esta tensão terá não só diminuído como a própria conceptualização de avaliação terá sofrido um processo de ressignificação decorrente das situações concretas inerentes à prática pedagógica.

no decorrer da prática profissional supervisionada. Em segundo lugar, os dados mostram uma maior consciencialização da importância da gestão da disciplina e dos comportamentos para o desenvolvimento curricular depois do estágio.

Quadro 50- Subcategoria E3: Clínico-relacionais

Indicadores	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo															
	Antes do estágio								Depois do estágio							
	Por indicador				Por subcategoria				Por indicador				Por subcategoria			
	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%
1	10	25,0	11	10,7	37	92,5	103	27,2	13	32,5	13	12,3	38	95,0	106	23,1
2	8	20,0	8	07,8					19	47,5	20	18,9				
3	14	35,0	21	20,4					03	07,5	03	02,8				
4	6	15,0	8	07,8					10	25,0	10	09,4				
5	21	52,5	22	21,4					16	40,0	16	15,1				
6	5	12,5	6	05,8					07	17,5	08	07,5				
7	16	40,0	23	22,3					15	37,5	18	17,0				
8	4	10,0	4	03,8					18	45,0	18	17,0				

Legenda:

- 1 – Fomentar a autonomia na aprendizagem dos alunos
- 2 – Colaborar com colegas/outros professores/trabalhar em equipa
- 3 – Educar na e para a cidadania
- 4 – Estabelecer laços afectivos
- 5 – Comunicar/interagir adequadamente com alunos e comunidade educativa
- 6 – Ser flexível e gerir situações imprevistas
- 7 – Desenvolver uma postura ética na relação pedagógica
- 8 – Controlar/gerir a disciplina/comportamentos

Implementar o currículo pressupõe não apenas a anuência e a colaboração dos alunos, mas também um clima de sala de aula *“impregnado de tolerância e de respeito pelos outros”* (Tardif, 2000, p. 17), assentimento e ambiente difíceis, por vezes, de gerir. Nestes casos, porque a aprendizagem não é algo que se prescreva ou que se imponha²⁶¹, é preciso que o professor desenvolva a capacidade relacional de criar ambientes educativos em que os alunos aceitem e desejem ser actores do seu próprio processo de aprendizagem. Trata-se de uma capacidade da qual a dimensão ética e emocional faz parte face às intenções, valores e procedimentos presentes na criação e gestão desses ambientes educativos. A construção desta sensibilidade relacional está bem presente nos discursos dos inquiridos depois do estágio, perceptível na evolução dos dados relativos aos indicadores *“Fomentar a autonomia dos alunos”*, *“Estabelecer laços afectivos”* e *“Ser flexível e gerir situações imprevistas”*. Contudo, os indicadores *“Comunicar/interagir*

²⁶¹ Concordamos com Tardif (2000) quando refere que apesar de ser *“possível manter os alunos fisicamente presos em uma sala de aula, não se pode forçá-los a aprender. Para que aprendam, eles mesmos devem, de uma maneira ou de outra, aceitar a entrar em um processo de aprendizagem”* (p. 17).

adequadamente com alunos e comunidade educativa” e *“Educar na e para a cidadania”* aparecem na contra corrente dos anteriores. Sendo bastante considerados antes do estágio, a sua evolução indicia, sobretudo no que se refere ao indicador *“Educar na e para a cidadania”*, uma desvalorização que interpretamos como uma evolução para outros indicadores que reemergiram de forma mais compósita e com maior sustentação depois do estágio.

Recordamos que a subcategoria *“Institucional”* foi criada para agregar as respostas dos estagiários relativas à sua participação na escola e à relação com a comunidade. Os dados apurados antes do estágio revelam uma importância frágil desta dimensão do trabalho do professor de 1.º CEB na representação dos futuros professores. Com o desenvolvimento do estágio, como é que evoluiu ao nível dos indicadores em que se estrutura? A observação do Quadro 51 mostra que, depois do estágio, em termos absolutos, aumentou a importância do indicador *“Envolver a comunidade (pares, pais...) no desenvolvimento do projecto educativo”*, desvalorizou o indicador *“Conhecer o projecto educativo da escola/sistema educativo”* e emergiu um novo *“Elaborar/negociar/participar na gestão de projectos de escola”*.

Quadro 51- Subcategoria E4: Institucionais

Indicadores	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo															
	Antes do estágio								Depois do estágio							
	Por indicador				Por subcategoria				Por indicador				Por subcategoria			
	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%
1	14	35,0	16	80,0	16	40,0	20	05,3	21	52,5	23	60,5	26	65,0	38	08,3
2	4	10,0	4	20,0					02	05,0	02	05,3				
3	-	-	-	-					12	30,0	13	34,2				

Legenda:

- 1 – Envolver a comunidade (pares, pais...) no desenvolvimento do projecto educativo
- 2 – Conhecer o projecto educativo da escola/sistema educativo
- 3 – Elaborar/negociar/participar na gestão de projectos de escola

A evolução destes indicadores mostra como as tarefas de estágio são importantes para o desenvolvimento dos estagiários. Ao integrarem e serem incorporados em actividades de concepção, desenvolvimento e avaliação de projectos escolares reais, alguns dos saberes adquiridos na formação teórica parecem ter sido transformados em competências profissionais em função das exigências do trabalho inerente ao desenvolvimento desses projectos. A análise dos dados dá-nos conta dessa transição

ecológica: por um lado, constata-se um aumento global da importância da dimensão institucional que, de 40% de UE, com 5,3% de UR, passou para 65% de UE, com 8,3% de UR e, por outro, o indicador “*Conhecer o projecto educativo da escola/sistema educativo*” diluiu-se nos restantes indicadores que, por isso, ganharam maior visibilidade depois do estágio. Não se relacionando directamente com o trabalho com os alunos, esta subcategoria assume-se, contudo, determinante enquanto capacidade mobilizadora de vontades colectivas para se constituir num movimento potenciador de uma maior autonomia da escola. É de resto em torno desta autonomia que faz sentido falar-se de profissionalização, de prática reflexiva e de inovação instituinte.

A evolução da subcategoria “*Crítico-reflexiva*” é apresentada no Quadro 52. Depois do estágio, o indicador mais sustentado evidencia uma maior consciencialização da importância do “*Reflectir criticamente como meio de reestruturação dos saberes de acção*”. Ao valorizarem este indicador, os estagiários reconhecem que a reformulação das práticas ou a procura de estratégias inovadoras para melhorar as aprendizagens dos alunos ocorre em contextos de acção e de resolução de problemas com base em processos (meta) reflexivos assentes na e sobre a acção (Schön, 1987).

Quadro 52- Subcategoria E5: Crítico-reflexivas

Indicadores	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo															
	Antes do estágio								Depois do estágio							
	Por indicador				Por subcategoria				Por indicador				Por subcategoria			
	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%
1	28	70,0	32	68,1	29	72,5	47	12,4	34	85,0	41	78,8	38	95,0	52	11,3
2	15	37,5	15	31,9					11	27,5	11	21,2				

Legenda:

- 1 – Reflectir criticamente como meio de reestruturação dos saberes de acção
- 2 – Investigar/inovar

Esta análise reflecte, do ponto de vista epistemológico, a assunção de que a aprendizagem da profissão não se faz só pela aplicação de saberes codificados aprendidos na componente teórica da formação (por exemplo, na psicologia da aprendizagem, ou na teoria do currículo) mas assenta no diálogo entre esses saberes e os de experiência que contínua e reciprocamente se interpelam e interpenetram. É também nesta interacção que se enquadra o questionamento e a investigação como resposta à resolução de problemas que o trabalho docente quotidianamente suscita. Esta postura de resolução de problemas também é reconhecida pelos estagiários como uma competência profissional dos

professores de 1.º CEB. Apesar da sua sustentação ter diminuído, a leitura conjugada dos dados relativos aos dois indicadores da subcategoria indicia que os estagiários perspectivam a reflexão e a investigação, em contexto, como um dos eixos fundamentais da formação profissional. A importância que esta subcategoria tem nos discursos dos estagiários terá resultado, a nosso ver, do seu envolvimento em *“actividades de reflexão sobre as suas aprendizagens e de consciencialização das ‘transições ecológicas’ que se operam no seu desenvolvimento”* (Alarcão e Roldão, 2008, p. 73) que a componente profissionalizante da formação lhes terá proporcionado.

Analisámos mais acima as dimensões mais importantes do trabalho do professor de 1.º CEB que saíram reforçadas depois do estágio. Compararemos agora aquelas que, apesar de relevantes na literatura e nos dispositivos legais, aparecem aos olhos dos estagiários como as menos configuradoras da construção da profissionalidade na formação inicial. O *“Domínio da Língua Portuguesa”* é uma dessas dimensões. Esta competência transversal, que está presente na relação com a comunidade educativa e nas funções inerentes ao exercício profissional, é apenas sustentada por 25% de UE, com 2,2% de UR, depois do estágio (Quadro 53).

Quadro 53- Subcategoria E6: Domínio da Língua Portuguesa

Indicador	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo															
	Antes do estágio								Depois do estágio							
	Por indicador				Por subcategoria				Por indicador				Por subcategoria			
	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%
1	7	17,5	7	100	7	17,5	7	01,8	10	25,0	10	100	10	25,0	10	02,2

Legenda:

1 – Domínio da Língua Portuguesa

Ainda assim, a consciencialização da sua importância parece ter sido influenciada pelo estágio já que a frequência de UE e de UR no início do ano era menor comparativamente à registada no final. Estes dados interrogam os dispositivos de formação que parecem pouco sensibilizados relativamente a esta dimensão profissional sem a qual, na nossa opinião, a qualidade da acção profissional, pode ficar comprometida.

A última dimensão da competência profissional dos professores de 1.º CEB comparada nesta secção prende-se com a capacidade dos professores serem capazes de definir e desenvolver o seu próprio projecto de formação pessoal e profissional.

Tendencialmente socializados num modelo educativo de conformização suportado por uma lógica organizacional instituída, e apesar do reconhecimento da importância da reflexão e da investigação, apenas 27,5% de UE, com 2,4% de UR, depois do estágio, convocam esta dimensão estruturante do trabalho docente para o *portfolio* de competências do professor de 1.º CEB. De resto, são dados que globalmente se mantêm comparativamente aos observados antes do estágio (Quadro 54).

Quadro 54- Subcategoria E7: Formar-se ao longo da vida

Indicador	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo															
	Antes do estágio								Depois do estágio							
	Por indicador				Por subcategoria				Por indicador				Por subcategoria			
	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%	UE	%	UR	%
1	10	25,0	11	100	10	25,0	11	02,9	11	27,5	11	100	11	27,5	11	02,4

Legenda:

1 – Formar-se ao longo da vida

Acreditamos, contudo, que o itinerário de formação vivido no espaço da prática, pelos ingredientes de construção e produção de conhecimento crítico que disponibilizou e/ou suscitou (investigação pedagógica prática, reflexões individuais e partilhadas de intelegibilidade das acções...), terá gerado sementes de auto e co-desenvolvimento que, não sendo visíveis na análise desta subcategoria, não deixam de perpassar no discurso dos estagiários.

Evolução da categoria “*Importância das dimensões do trabalho de professor do 1.º CEB*”

Como evoluiu a importância das dimensões do trabalho de professor de 1.º CEB na representação dos estagiários ao longo do estágio? Recordemos que a análise desta questão não se processou em termos da frequência de UE e de UR, mas em função da importância que os estagiários atribuíram a cada uma das competências consideradas por eles próprios inerentes à profissão de professor de 1.º CEB. O Quadros 55 mostra que há, por um lado, competências com desigual importância na opinião dos estagiários e, por outro, algumas mudanças de opinião consubstanciadas no acréscimo e na perda da importância de algumas competências quando comparadas antes e depois do estágio. Relativamente às competências cuja ponderação aumentou depois do estágio, observa-se

que, tendencialmente, também progrediram, umas mais do que outras, na posição ou ordem de importância que já detinham.

Quadro 55- Comparação da Categoria F: Importância atribuída às competências profissionais

Competências de professor do 1.º CEB		Antes do estágio		Depois do estágio		Diferença		
		P	L	P	L	P	L	G/P
Subiram de importância	Reflectir criticamente como meio de reestruturação dos saberes de acção	408	1.º	532	1.º	124	4.º	0
	Possuir conhecimentos científicos nas áreas de intervenção do professor do 1.º CEB	403	2.º	443	2.º	40	9.º	0
	Possuir conhecimentos científicos na área das Ciências da Educação	281	5.º	350	4.º	69	7.º	1
	Centrar o processo de ensino-aprendizagem no aluno	268	6.º	368	3.º	100	6.º	3
	Usar metodologias, estratégias e actividades de ensino-aprendizagem	203	9.º	339	6.º	136	2.º	3
	Organizar/planificar o trabalho pedagógico	194	10.º	225	7.º	31	10.º	3
	Envolver a comunidade (pais, pais...) no desenvolvimento do projecto educativo	141	15.º	195	10.º	54	8.º	5
	Promover a aprendizagem	119	19.º	347	5.º	228	1.º	14
	Dominar a Língua Portuguesa	100	20.º	108	22.º	8	14.º	- 2
	Colaborar com colegas/outros professores/trabalhar em equipa	092	21.º	211	8.º	119	5.º	13
	Estabelecer laços afectivos	090	22.º	115	19.º	25	12.º	3
	Ser flexível e gerir situações imprevistas	059	23.º	68	25.º	9	13.º	- 2
	Motivar os alunos	044	25.º	075	24.º	31	10.º	1
	Controlar/gerir a disciplina/comportamentos	043	26.º	177	12.º	134	3.º	14
Perderam importância	Comunicar/Interagir adequadamente com alunos e comunidade educativa	289	3.º	192	11.º	- 97	4.º	- 8
	Desenvolver uma postura ética na relação pedagógica	287	4.º	177	12.º	- 110	2.º	- 8
	Avaliar	260	7.º	150	14.º	- 110	2.º	- 7
	Desenvolver uma prática intermulticultural	215	8.º	204	9.º	- 11	11.º	- 1
	Educar na e para a cidadania	186	11.º	26	27.º	- 160	1.º	- 16
	Investigar/Inovar	184	12.º	115	19.º	- 69	5.º	- 7
	Usar as TIC, audiovisuais e materiais curriculares no processo de ensino-aprendizagem	158	13.º	130	16.º	- 28	8.º	- 3
	Fomentar a autonomia na aprendizagem dos alunos	147	14.º	141	15.º	- 6	12.º	- 1
	Gerir de forma interdisciplinar os conteúdos de ensino-aprendizagem	136	16.º	116	18.º	- 20	9.º	- 2
	Formar-se ao longo da vida	133	17.º	127	17.º	- 6	12.º	0
	Ajudar o aluno a “aprender a aprender”	120	18.º	107	23.º	- 13	10.º	- 5
	Transmitir conhecimentos	045	24.º	0	29.º	- 45	6.º	- 5
	Conhecer o projecto educativo da escola/sistema educativo	041	27.º	12	28.º	- 29	7.º	- 1
Emergiram	Identificar e intervir na resolução de problemas de aprendizagem	-	-	68	25.º	-	-	-
	Elaborar/negociar/participar na gestão de projectos de escola	-	-	109	21.º	-	-	-

Legenda

P- Ponderação
L- Lugar/posição
G/P- Ganho/Perda

A competência *“Reflectir criticamente como meio de reestruturação dos saberes de acção”*, sendo a mais importante antes do estágio, viu a sua posição reconduzida depois do estágio e mesmo reforçada. Também a competência *“Possuir conhecimentos científicos nas áreas de intervenção do professor do 1.º CEB”*, posicionada em segundo lugar no início do ano, permaneceu na mesma posição no final. Já a importância da competência *“Centrar o processo de ensino-aprendizagem no aluno”* subiu da sexta para a terceira posição. Porém, esta evolução, que se observa nas catorze competências consideradas na primeira parte do Quadro 55, não é uniforme, isto é, verifica-se que há competências que viram a sua importância reforçada comparativamente às restantes. Por exemplo, a competência *“Promover a aprendizagem”*, ao subir 228 pontos, viu a sua posição passar do décimo nono lugar para o quinto. Apesar de alinhadas com esta tendência, as demais competências registaram valores e posições diversificadas no cálculo da ponderação final.

Se a importância destas competências subiu na representação dos estagiários, outras há que a perderam. É o caso, por exemplo, das competências *“Comunicar/Interagir adequadamente com alunos e comunidade educativa”*, *“Desenvolver uma postura ética na relação pedagógica”*, ou *“Avaliar”* observadas na segunda metade do mesmo Quadro, que baixaram consideravelmente a sua pontuação.

Em síntese, a análise comparativa detectou que, depois do estágio, a importância atribuída às competências profissionais inerentes à profissão de professor de 1.º CEB evoluiu relativamente à percebida inicialmente. Por um lado, ressalta que as competências consideradas menos importantes antes do estágio não melhoraram globalmente a sua importância. Por outro, há competências que mantiveram, aumentaram ou diminuíram a importância que já detinham anteriormente. As cinco competências mais importantes antes do estágio, que mantiveram globalmente a mesma apreciação no final do ano, foram: *“Reflectir criticamente como meio de reestruturação dos saberes de acção”*, *“Possuir conhecimentos científicos nas áreas de intervenção do professor do 1.º CEB”*, *“Possuir conhecimentos científicos na área das Ciências da Educação”*, *“Centrar o processo de ensino-aprendizagem no aluno”* e *“Usar metodologias, estratégias e actividades de ensino-aprendizagem”*. Relativamente às que ganharam maior importância destacam-se: *“Promover a aprendizagem”*, *“Usar metodologias, estratégias e actividades de ensino-aprendizagem”*, *“Controlar/gerir a disciplina/comportamentos”*, *“Reflectir*

criticamente como meio de reestruturação dos saberes de acção” e *“Colaborar com colegas/outros professores/trabalhar em equipa”*. As cinco que mais desceram de importância foram: *“Educar na e para a cidadania”*, *“Avaliar”*, *“Desenvolver uma postura ética na relação pedagógica”*, *“Comunicar/Interagir adequadamente com alunos e comunidade educativa”* e *“Investigar/Inovar”*.

A análise destes dados conjugada com a dos restantes indicadores do Quadro 55 permite deduzir que há competências que: 1) apesar de integrarem o leque das consideradas mais importantes na representação dos inquiridos, reforçam a sua relevância; 2) sendo menos valorizadas no início, emergem no final do ano com grande destaque; 3) sendo mais valorizadas no início, a sua importância decresce ao longo do estágio. Esta evolução constitui um indicador importante do sentido das mudanças operadas na representação dos estagiários que, de resto, é consonante com o sentido da construção das categorias anteriores. A convergência com a análise relativa às categorias anteriores verifica-se não só em relação a determinados construtos teórico-práticos que aparecem mais valorizados²⁶², como em relação àqueles que perderam alguma importância²⁶³ nos discursos produzidos depois do estágio.

Se observarmos agora a evolução da importância das competências no interior de cada dimensão (Quadro 56) constatamos que, depois do estágio, sobressaem como as mais importantes: *“Possuir conhecimentos científicos nas áreas de intervenção do professor de 1.º CEB”* na dimensão *“Científica”*, *“Centrar o processo de ensino-aprendizagem no aluno”* na dimensão *“Didáctico-pedagógica”*, *“Colaborar com colegas/outros professores/trabalhar em equipa”* na dimensão *“Clínico-relacional”*, *“Envolver a comunidade (pares, pais...) no desenvolvimento do projecto educativo”* na dimensão *“Institucional”* e *“Reflectir criticamente como meio de reestruturação dos saberes de acção”* na dimensão *“Crítico-reflexiva”*.

Quadro 56- Subcategoria F1: Importância atribuída às competências, por subcategoria

Sub-categorias	Indicadores	Antes do estágio		Depois do estágio	
		Referências	Ponderação	Referências	Ponderação
E1	1- Possuir conhecimentos científicos nas áreas	25	403 (2.º)	30	443 (2.º)

²⁶² São exemplos de construtos teórico-práticos mais valorizados a reflexão ou a cooperação.

²⁶³ São exemplos de construtos teórico-práticos que perderam alguma importância a transmissão de conhecimentos ou a avaliação.

Científica	de intervenção do professor do 1.º CEB				
	2- Possuir conhecimentos científicos na área das Ciências da Educação	18	281 (5.º)	24	350 (4.º)
E2 Didáctico-pedagógica	1- Organizar/planificar o trabalho pedagógico	14	194 (10.º)	19	225 (7.º)
	2- Promover a aprendizagem	11	119 (18.º)	25	347 (5.º)
	3- Usar metodologias, estratégias e actividades de ensino-aprendizagem	17	203 (9.º)	28	339 (6.º)
	4- Usar as TIC, audiovisuais e materiais curriculares no processo de ensino-aprendizagem	16	158 (13.º)	15	130 (16.º)
	5- Gerir de forma interdisciplinar os conteúdos de ensino-aprendizagem	11	136 (16.º)	10	116 (18.º)
	6- Transmitir conhecimentos	3	45 (23.º)	-	0 (29.º)
	7- Avaliar	21	260 (7.º)	12	150 (14.º)
	8- Ajudar o aluno a “aprender a aprender”	11	120 (17.º)	11	107 (23.º)
	9- Centrar o processo de ensino-aprendizagem no aluno	20	268 (6.º)	31	368 (3.º)
	10- Desenvolver uma prática intermulticultural	21	215 (8.º)	24	204 (9.º)
	11- Motivar os alunos	3	44 (24.º)	8	75 (24.º)
	12- Identificar e intervir na resolução de problemas de aprendizagem	-	-	5	68 (25.º)
E3 Clínico-relacional	1- Fomentar a autonomia na aprendizagem dos alunos	11	147 (14.º)	13	141 (15.º)
	2- Colaborar com colegas/outros professores/trabalhar em equipa	8	92 (20.º)	20	211 (8.º)
	3- Educar na e para a cidadania	21	186 (11.º)	3	26 (27.º)
	4- Estabelecer laços afectivos	8	90 (21.º)	10	115 (19.º)
	5- Comunicar/Interagir adequadamente com alunos e comunidade educativa	22	289 (3.º)	16	192 (11.º)
	6- Ser flexível e gerir situações imprevistas	6	59 (22.º)	8	68 (25.º)
	7- Desenvolver uma postura ética na relação pedagógica	23	287 (4.º)	18	177 (12.º)
	8- Controlar/gerir a disciplina/comportamentos	4	43 (25.º)	18	177 (12.º)
E4 Institucional	1- Envolver a comunidade (pares, pais...) no desenvolvimento do projecto educativo	16	141 (15.º)	23	195 (10.º)
	2- Conhecer o projecto educativo da escola/sistema educativo	4	41 (26.º)	2	12 (28.º)
	3- Elaborar/negociar/participar na gestão de projectos de escola	-	-	13	109 (21.º)
E5 Crítico-reflexiva	1- Reflectir criticamente como meio de reestruturação dos saberes de acção	32	408 (1.º)	41	532 (1.º)
	2- Investigar/Inovar	15	184 (12.º)	11	115 (19.º)
E6 Domínio da Língua Portuguesa	1- Dominar a Língua Portuguesa	7	100 (19.º)	10	108 (22.º)
E7 Formar-se ao longo da vida	1- Formar-se ao longo da vida	11	133 (17.º)	11	127 (17.º)
Total		379	4646	459	5227

A questão que importa discutir agora é se podemos estabelecer uma relação entre a prática pedagógica e o sentido das mudanças de opinião observadas depois da mesma, ou seja, depois do estágio. Sem podermos ser definitivos no estabelecimento dessa

relação, consideramos que os dados mostram uma (re)construção da representação sobre a importância do referencial de competências que aparece, depois do estágio, ancorada numa visão mais alargada da profissionalidade docente em que o jogo de interrelações entre os elementos do trinómio conhecimento teórico-formal, conhecimento prático e reflexão, no contexto da acção supervisionada, parece ter constituído o eixo dessa reconceptualização. Ahamos todavia que, considerar importante determinada competência ou ter ficado mais consciente da sua importância por via da experiência do estágio não significa que a tenhamos construído. Coloca-se então a questão de saber quais as competências efectivas que os estagiários consideram ter adquirido no final do estágio. É esta a questão que esclarecemos a seguir.

Evolução da categoria “*Competências profissionais adquiridas/em construção*”

Um dos objectivos do estudo era compreender como os estagiários percepcionavam a construção do perfil de competências que a componente profissionalizante da formação deveria, em princípio, potenciar. Se antes da iniciação à prática profissional do 4.º ano os estagiários consideravam possuir 34% das competências desejáveis para o exercício da profissão, qual o impacto do estágio nessa aquisição? O Quadro 57 mostra que, depois do estágio, essa percentagem subiu para 65,4%. Contudo, esta evolução global não se verificou de igual modo em todas as dimensões. Por exemplo, nas dimensões “*Didáctico-pedagógica*”, “*Clínico-relacional*”, “*Crítico-reflexiva*” e “*Domínio da Língua Portuguesa*” o número de competências adquiridas depois do estágio ultrapassou em mais de 60% o das que permaneciam em construção.

Quadro 57- Comparação da categoria G: Competências profissionais adquiridas/em construção

Dimensões do trabalho do professor de 1.º CEB	Indicadores	Antes do estágio		Depois do estágio	
		Já adquiridas	Em construção	Já adquiridas	Em construção
E1 Científica	1- Possuir conhecimentos científicos nas áreas de intervenção do professor do 1.º CEB	3	22	11	19
	2- Possuir conhecimentos científicos na área das Ciências da Educação	3	15	16	8
	Total	6	37	27	27
E2 Didáctico-pedagógica	1- Organizar/planificar o trabalho pedagógico	6	8	12	7
	2- Promover a aprendizagem	3	8	17	8
	3- Usar metodologias, estratégias e actividades de ensino-aprendizagem	3	14	19	9
	4- Usar as TIC, audiovisuais e materiais cur-	8	8	14	1

	riculares no processo de ensino-aprendizagem				
	5- Gerir de forma interdisciplinar os conteúdos de ensino-aprendizagem	1	10	7	3
	6- Transmitir conhecimentos	0	3	-	-
	7- Avaliar	2	19	5	7
	8- Ajudar o aluno a “aprender a aprender”	4	7	7	4
	9- Centrar o processo de ensino-aprendizagem no aluno	8	12	22	9
	10- Desenvolver uma prática intermulticultural	11	10	19	5
	11- Motivar os alunos	-	3	6	2
	12- Identificar e intervir na resolução de problemas de aprendizagem	-	-	2	3
	Total	46	102	130	58
E3 Clínico- relacional	1- Fomentar a autonomia na aprendizagem dos alunos	4	7	4	9
	2- Colaborar com colegas/outros professores/trabalhar em equipa	5	3	13	7
	3- Educar na e para a cidadania	13	8	3	-
	4- Estabelecer laços afectivos	6	2	9	1
	5- Comunicar/Interagir adequadamente com alunos e comunidade educativa	11	11	15	1
	6- Ser flexível e gerir situações imprevistas	1	5	5	3
	7- Desenvolver uma postura ética na relação pedagógica	10	13	17	1
	8- Controlar/gerir a disciplina/comportamentos	1	3	13	5
	Total	51	52	79	27
E4 Institucio- nal	1- Envolver a comunidade (pares, pais...) no desenvolvimento do projecto educativo	4	12	4	19
	2- Conhecer o projecto educativo da escola/sistema educativo	-	4	-	2
	3- Elaborar/negociar/participar na gestão de projectos de escola	-	-	2	11
	Total	4	16	6	32
E5 Crítico- reflexiva	1- Reflectir criticamente como meio de reestruturação dos saberes de acção	11	21	34	7
	2- Investigar/Inovar	5	10	8	3
	Total	16	31	42	10
E6 Domínio da Língua Portuguesa	1- Dominar a Língua Portuguesa	5	2	10	
	Total	5	2	10	-
E7 Formar-se ao longo da vida	1- Formar-se ao longo da vida	1	10	6	5
	Total	1	10	6	5
Total		129 (34%)	250 (66%)	300 (65,4%)	159 (34,6%)
		379		459	

Ainda assim, há dentro de algumas das dimensões referidas competências que os estagiários consideraram não ter ainda adquirido. É o caso, por exemplo, da dimensão “*Didáctico-pedagógica*” em que a competência “*Avaliar*” é suportada por cinco referências contra sete que a consideraram em construção ou da dimensão “*Clínico-*

relacional” em que a competência “*Fomentar a autonomia na aprendizagem dos alunos*” também é considerada em construção (quatro referências contra nove).

Mas se a tendência foi o aumento do número de competências adquiridas e a afirmação da construção das dimensões em que se integravam, outras dimensões há em que essa tendência não se verificou. Por exemplo, na dimensão “*Científica*”, apesar do número das competências adquiridas ter aumentado significativamente depois do estágio, no conjunto das competências em que se estrutura, o número das adquiridas e em construção era igual. Outro exemplo é a dimensão “*Institucional*” em que, depois do estágio, o número de competências adquiridas era inferior ao das que estavam em construção.

Estes dados revelam uma tendência e uma variabilidade nessa tendência. Qual o sentido de uma e de outra? Relativamente à tendência, ela aparece como a possível evidência do resultado de uma opção formativa em que a reflexão enquanto ponte entre o conhecimento teórico-formal e prático e a acção prática é mobilizada como estratégia de construção de conhecimento profissional e, simultaneamente, como estratégia formativa. Parece que a componente profissionalizante da formação ao assumir uma racionalidade reflexiva (Schön, 1983, 1987; Pérez Gómez, 1993; Zeichner, 1993; Alarcão, 2001a, 2001b) terá induzido, pela consciencialização dos pressupostos que guiam a acção, a aquisição e o desenvolvimento de competências profissionais que progressivamente se tornaram mais complexas. Há, contudo, dimensões que, como vimos, não se enquadram no mesmo registo evolutivo das anteriores. Ou seja, há competências em que o número das não adquiridas é igual ou ultrapassa mesmo o das adquiridas. Apesar da formação inicial constituir hoje apenas uma etapa do desenvolvimento profissional, não nos parece razoável que os estagiários, já na qualidade de professores, se iniciem no efectivo exercício profissional com algumas lacunas que a formação inicial deveria ter colmatado.

A formação do professor de hoje tem de ser, como referem Alonso e Silva (2005), a “*de um profissional apetrechado com os instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permitem desempenhar uma prática reflexiva, capaz de dar resposta à diversidade de exigências com que é confrontada a escola de hoje e do futuro*” (p. 49). Neste sentido, a análise a que procedemos não pode deixar de suportar a pertinência de um perfil de competências profissionais do professor que se sustente numa perspectiva alargada da profissionalidade docente. Por isso, enquanto quadro orientador da organização

dos projectos de formação de professores (Roldão, 2003), a adopção desse referente da qualidade do desempenho do professor de 1.º CEB, que de resto está contemplado no Decreto-Lei 240/2001, de 30 de Agosto (perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário), e no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto (perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico), poderá ser uma forma de salvaguardar a qualidade da formação inicial e ultrapassar algumas lacunas intra e interinstitucionais que esta análise identificou.

Evolução da categoria “Contextos de desenvolvimento de competências profissionais”

Comparando os dados obtidos antes e depois do estágio (Quadro 58), para além do reforço global do número de referências dos três contextos, destaca-se a evolução da importância do contexto “*Estágio*” como o que mais terá contribuído para a construção de competências profissionais. Sendo já o mais referido antes do estágio, este contexto vê a sua importância reforçada (226 referências, correspondendo a 54,1% do total de referências da categoria). O contexto “*Percurso académico*”, que se posicionava em terceiro lugar antes do estágio, aparece agora em segundo lugar, à frente do contexto “*Experiências sociais*”. Parece que a iniciação à prática profissional supervisionada terá revalorizado a importância da formação académica, tendência já reconhecida em Alarcão e Roldão (2008).

Se observarmos a importância dos mesmos contextos no desenvolvimento das diferentes dimensões da categoria, verifica-se que a dimensão “*Didáctico-pedagógica*” é a que recebe o maior número de referências relativas ao contexto “*Estágio*”. É também este contexto que, à excepção das dimensões “*Domínio da Língua Portuguesa*” e “*Formar-se ao longo da vida*” (com mais ocorrências ao nível do percurso académico), mais terá favorecido a aquisição das restantes dimensões.

Quadro 58- *Comparação da categoria H: Contextos de aquisição das competências profissionais*

Dimensões do trabalho de professor de 1.º CEB	N.º de referências por contexto					
	Antes do estágio			Depois do estágio		
	Estágio	Percurso académico	Experiências sociais	Estágio	Percurso académico	Experiências sociais
E1 – Científica	5	3	1	22	19	2

E2 – Didático-pedagógica	39	22	11	126	59	19
E3 – Clínico-relacional	20	15	34	62	31	45
E4 – Institucional	1	2	2	5	2	1
E5 – Crítico-reflexiva	12	6	6	40	16	7
E6 – Domínio da Língua Portuguesa	1	5	1	6	9	5
E7 – Formar-se ao longo da vida	-	-	1	1	6	1
Total	78 (41,7%)	53 (28,3%)	56 (30,0%)	262 (54,1%)	142 (29,4%)	80 (16,5%)
	187			484		

A mesma tendência verifica-se relativamente aos indicadores estruturantes das diferentes dimensões do trabalho docente. Isto é, a importância do contexto “*Estágio*” observada no início do ano lectivo relativamente à maioria dos indicadores mantém-se, e reforça-se. É o caso, por exemplo, da dimensão “*Didático-pedagógica*”, em que o “*Estágio*” aparece como o contexto mais valorizado em todos os indicadores da dimensão (Quadro 59).

Quadro 59- Subcategoria H1: Contextos de aquisição da competência E2 – Didático-pedagógica

Dimensão	Indicadores	N.º de referências					
		Antes do estágio			Depois do estágio		
		Estágio	Percorso académico	Experiências sociais	Estágio	Percorso académico	Experiências sociais
E2 Didático-pedagógica	1- Organizar/planificar o trabalho pedagógico	5	1	2	12	6	2
	2- Promover a aprendizagem	2	1	1	16	5	-
	3- Usar metodologias, estratégias e actividades de ensino-aprendizagem	3	3	-	19	8	2
	4- Usar as TIC, audiovisuais e materiais curriculares no processo de ensino-aprendizagem	5	7	1	14	12	5
	5- Gerir de forma interdisciplinar os conteúdos de ensino-aprendizagem	1	-	-	7	2	-
	6- Transmitir conhecimentos	-	-	-	-	-	-
	7- Avaliar	2	-	1	5	2	-
	8- Ajudar o aluno a “aprender a aprender”	4	1	1	7	2	2
	9- Centrar o processo de ensino-aprendizagem no aluno	8	2	2	22	8	2
	10- Desenvolver uma prática intermulticultural	9	7	3	19	11	5
	11- Motivar os alunos	-	-	-	4	2	1
	12- Identificar e intervir na resolução de problemas de aprendizagem	-	-	-	1	1	-
Total		39	22	11	126	59	19

Evolução da categoria “*Formas de desenvolvimento de competências profissionais*”

Após a experiência do estágio, o que mudou e o que se mantém quanto aos dispositivos indutores de aquisição das dimensões do trabalho de professor do 1.º CEB recenseados e à importância que lhes foi atribuída? A observação do Quadro 60 mostra a sua evolução nos três contextos considerados²⁶⁴. Relativamente à evolução do contexto “*Estágio*”, os três dispositivos que mais reforçaram a importância que já detinham são:

Condução de aulas (mais 114 referências)
Reflexão (mais 67 referências)
Interacção (alunos, supervisores cooperantes ...) (mais 24 referências)

A “*Condução de aulas*” continuou a ser representada como o dispositivo mais importante para a aquisição de competências profissionais e a “*Reflexão*” sobe do terceiro para o segundo lugar em termos de importância. Em terceiro lugar aparece a “*Interacção (alunos, supervisores cooperantes e institucionais, colegas, comunidade...)*”. Se há dispositivos que vêm a sua importância valorizada, há outros que a viram diminuir ou mesmo desaparecer. É o caso dos dispositivos:

Contacto com a diversidade cultural (perde 3 referências)
Frequência de unidades curriculares (perde 1 referência e desaparece)
Construção de materiais curriculares (perde 1 referência e desaparece)

O “*Contacto com a diversidade cultural*” baixou da quarta para a décima terceira posição e a “*Frequência de unidades curriculares*” bem como a “*Construção de materiais curriculares*” são dispositivos que, entre outros, desapareceram do discurso dos inquiridos. Novidade é o aparecimento de dispositivos que não foram referenciados antes do estágio:

Escrita de narrativas autobiográficas (com 26 referências)
Construção democrática de regras (com 6 referências)
Leituras (com 5 referências)

²⁶⁴ Sem prejuízo de outras interpretações que possamos efectuar face à variabilidade de formas de desenvolvimento profissional presente nos três contextos, destacaremos no texto da dissertação apenas os três dispositivos com maior sustentação empírica.

Quadro 60- *Comparação da categoria I: Dispositivos indutores de aquisição das competências profissionais nos diferentes contextos*

Estágio			Percorso académico			Experiências sociais		
Dispositivos	Número de referências		Dispositivos	Número de referências		Dispositivos	Número de referências	
	Antes do estágio	Depois do estágio		Antes do estágio	Depois do estágio		Antes do estágio	Depois do estágio
- Condução de aulas	30 (1.º)	144 (1.º)	- Frequência de unidades curriculares	13 (1.º)	60 (1.º)	- Trabalho comunitário/social	21 (1.º)	17 (4.º)
- Interacção (alunos, supervisores cooperantes ...)	13 (2.º)	37 (3.º)	- Realização de trabalhos de grupo	7 (2.º)	07 (5.º)	- Interacção social	13 (2.º)	26 (1.º)
- Reflexão	09 (3.º)	76 (2.º)	- Pesquisa/investigação	06 (3.º)	05 (8.º)	- Socialização familiar	09 (3.º)	26 (1.º)
- Observação	06 (4.º)	19 (6.º)	- Estudo	04 (4.º)	12 (4.º)	- Experiências de vida	09 (3.º)	18 (3.º)
- Contacto com a diversidade cultural	06 (4.º)	03 (13.º)	- Leituras	04 (4.º)	07 (5.º)	- Reflexão	01 (5.º)	02 (5.º)
- Elaboração de planificações	05 (6.º)	31(4.º)	- Realização de trabalhos académicos	02 (6.º)	15 (2.º)	- Leituras	01(5.º)	01 (6.º)
- Pesquisa/investigação	02 (7.º)	13 (7.º)	- Consciencialização dos processos evolutivos ...	02 (6.º)	-	- Monitora de uma sala de informática	01 (5.º)	01 (6.º)
- Realização de trabalhos de grupo	02 (7.º)	07 (9.º)	- Reflexão	01(8.º)	03 (9.º)	- Observação	01 (5.º)	02 (5.º)
- <i>Feedback</i> (dos alunos, professores, colegas...)	01(9.º)	08 (8.º)	- Observação	01(8.º)	02 (10.º)	- Questionamento	01 (5.º)	01 (6.º)
- Realização de experiências	01(9.º)		- Interacção (alunos, supervisores cooperantes...)	01(8.º)	01 (14.º)	- Frequência de unidades curriculares	01 (5.º)	-
- Frequência de unidades curriculares	01(9.º)		- Realização de experiências	01(8.º)	-	- Escolaridade precedente gratificante	01 (5.º)	-
- Construção de instrumentos (de avaliação)	01(9.º)		- Debates	01(8.º)	07 (5.º)	- Construção de brinquedos/jogos	01 (5.º)	-
- Construção de materiais curriculares	01(9.º)		- Escolaridade precedente gratificante	01(8.º)	-	- Organização de eventos sociais	01 (5.º)	-
- Questionamento	01(9.º)	01(14.º)	- Participação nas aulas	01(8.º)	-	- Realização de trabalhos de grupo	-	01 (6.º)
- Escrita de narrativas autobiográficas	-	26 (5.º)	- Elaboração de planificações	-	02 (10.º)	- Participação em desportos colectivos	-	01 (6.º)
- Construção democrática de regras	-	06 (10.º)	- Frequência de curso	-	02 (10.º)	- Consciencialização das mudanças na sociedade	-	01 (6.º)

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

- Leituras	-	05 (11.º)	- Socialização familiar	-	01 (14.º)	- Interacção (alunos, supervisores ...)	-	01 (6.º)
- Escuta dos alunos		04 (12.º)	- Interacção social	-	01 (14.º)			
- Estudo	-	02 (14.º)	- Realização de trabalhos de natureza intercultural		01 (14.º)			
- Promoção da pesquisa/investigação	-	02 (14.º)	- Auto-formação	-	01 (14.º)			
- Adequação das tarefas de ensino-aprendizagem aos diferentes níveis de escolaridade	-	02 (14.º)	- Construção de portefolios	-	01 (14.º)			
- Realização de trabalhos académicos	-	01(17.º)	- Frequência universitária anterior	-	01 (14.º)			
- Promoção da auto-avaliação	-	01(14.º)	- Fundamentação/ argumentação	01 (8.º)	-			
- Partilha de experiências	-	01(14.º)	- Análise de documentos	-	02 (10.º)			
- Resolução de problemas/tarefas complexas	-	01 (14.º)	- Vida académica	-	13 (3.º)			
- Realização de trabalho autónomo	-	01 (14.º)						
- Comunicação horizontal	-	01 (14.º)						
- Análise de documentos		01 (14.º)						
- Participação em tarefas de gestão escolar	-	01 (14.º)						
- Debates	-	01 (14.º)						
- Consciencialização da complexidade da prática profissional	-	01 (14.º)						
Total de UR por contexto	79 (42,5%)	396 (62,1%)		46 (24,7%)	144 (22,6%)		61(32,8%)	98 (15,4%)

A “*Escrita de narrativas autobiográficas*” aparece em quinto lugar no conjunto dos dispositivos recenseados. Ausente dos discursos antes do estágio, aparece agora aos olhos dos inquiridos como determinante para o processo de construção da profissão. Também a “*Construção democrática de regras*” e as “*Leituras*” foram práticas que, entre as dezassete que emergiram após o estágio, não deixaram de influenciar, no sentido profissionalizante, as representações dos estagiários. No que se refere ao contexto “*Percurso académico*”, os três dispositivos que mais se afirmaram depois do estágio são, por ordem decrescente de importância:

Frequência de unidades curriculares (mais 47 referências),
Realização de trabalhos académicos (mais 13 referências),
Estudo (mais 8 referências).

A “*Frequência de unidades curriculares*”, sendo já o dispositivo com o maior número de referências antes do estágio, mantém a primeira posição que já detinha e reforça-se. A “*Realização de trabalhos académicos*”, antes na sexta posição, sobe de importância e passa para o segundo lugar. O “*Estudo*”, apesar de permanecer na quarta posição, foi outra forma de desenvolvimento profissional inicialmente evocada cuja importância também cresceu. Em relação aos dispositivos que, no mesmo contexto, apareceram pela primeira vez, destacam-se:

Vida académica (com 13 referências);
Elaboração de planificações (com 2 referências);
Análise de documentos (com 2 referências)

Estes dados podem significar novas experiências e práticas profissionalizantes socializadas no “*Percurso académico*” mais recente, ou seja, poderá ter havido uma articulação e um maior entrosamento das unidades curriculares com o desenvolvimento profissional. Perderam importância ou desapareceram depois do estágio os dispositivos:

Pesquisa/investigação (perde 1 referência)
Consciencialização dos processos evolutivos ... (perde 2 referências e desaparece)
Realização de experiências (perde 1 referência e desaparece)

A desvalorização destas três vertentes da formação académica não significa, a nosso ver, uma inflexão da sua importância. Por um lado, observa-se que é quase residual o abaixamento do número de referências e, por outro, ter-se-á verificado uma transmutação para outros indicadores afins ou relacionados face a uma visão porventura mais

profissionalizante e sistêmica da formação que os estagiários entretanto construíram. Quanto ao contexto “*Experiências sociais*”, saem valorizados os dispositivos:

Interacção social (mais 13 referências)
Socialização familiar (mais 17 referências)
Experiências de vida (mais 9 referências)

A “*Interacção social*” e “*Socialização familiar*” aparecem, depois do estágio, em primeiro lugar e a “*Experiência de vida*”, apesar de sustentada por mais nove referências, mantém a terceira posição que já detinha. Valorizaram ainda os dispositivos:

Trabalho comunitário/social (perde 4 referências)
Frequência de unidades curriculares (perde 1 referência e desaparece)
Escolaridade precedente gratificante (perde 1 referência e desaparece)

O “*Trabalho comunitário/social*”, que no início era o mais valorizado no contexto em discussão, aparece relegado para a quarta posição depois do estágio. Este abaixamento parece ser consistente com o menor envolvimento de alguns estagiários em certas tarefas de intervenção comunitária/social devido às exigências da formação, particularmente das do estágio. As restantes quebras que se observam são residuais e, por isso, pouco significativas. Já no que diz respeito aos dispositivos que emergiram nos discursos depois do estágio destacam-se:

Realização de trabalhos de grupo (com 1 referência)
Consciencialização das mudanças na sociedade (com 1 referência)
Interacção (alunos, supervisores ...) (com 1 referência)

Estes dados, pelo facto de aparecerem apenas no final do ano, e apesar da sua frágil sustentação em número de referências, mostram a importância que o contexto social poderá ter passado a ter na construção da profissão.

Conjugando estes três eixos de análise contextual, percebe-se, na senda das análises anteriores, que os futuros professores passaram por um processo de reconfiguração do desenvolvimento profissional a que não foram alheias as experiências vividas, propostas ou disponibilizadas pelos contextos “*Estágio*”, “*Percurso académico*” e “*Experiências sociais*”. Apesar de o “*Estágio*” aparecer como o contexto que mais terá influenciado a transformação, os dados aludem também à importância dos dispositivos relacionados com

os outros dois contextos, o que revela o carácter multidimensional, multirreferencial e sistémico do processo de alguém se tornar professor.

Independentemente do contexto considerado, os dispositivos “*Condução de aulas*” e “*Trabalho comunitário/social*” são os que, antes do estágio, aparecem destacados no conjunto dos dispositivos recenseados (Quadro 61). Depois do estágio, a “*Condução de aulas*” (com 144 referências) continua a ser o dispositivo mais relacionado com a forma como os estagiários acham que desenvolveram as competências profissionais. Verifica-se, ainda, uma evolução da importância de outros dispositivos. Por exemplo, a “*Reflexão*”, que no início era sustentada por onze referências, cresce em importância e passa a ser o segundo dispositivo mais considerado, com 81 referências. Embora com maior sustentação de referências, mantêm a sua importância relativa os dispositivos “*Frequência de unidades curriculares*” (64 referências) e “*Interação (alunos, supervisores cooperantes e institucionais, colegas, comunidade...)*” (39 referências).

Se há dispositivos que surgem como especificidades de um dado contexto, há outros que não deixam de estar também presentes em mais de um contexto. É o caso, por exemplo, dos dispositivos “*Frequência de unidades curriculares*”, “*Reflexão*” e “*Observação*” que aparecem transversalmente nos três contextos equacionados antes do estágio. A mesma análise intercontextual realizada depois do estágio revela que, embora com pesos diferentes, há cinco dispositivos que aparecem simultaneamente nos três contextos equacionados e oito que aparecem em dois contextos. Estes dados indiciam, comparativamente aos observados antes do estágio, uma maior consciencialização da intercontextualidade na construção da profissionalidade, ou seja, sustentam a convicção de que o desenvolvimento profissional é um processo intra e intersistémico que se concretiza na intersecção de vários contextos onde ocorrem ou ocorreram tarefas e interações significativas de formação pessoal e profissional.

Quadro 61- Subcategoria II: Transversalidade dos dispositivos indutores de aquisição de competências profissionais

	Referências antes do estágio				Referências depois do estágio			
	Estágio	Percorso académico	Experiências sociais	Total	Estágio	Percorso académico	Experiências sociais	Total
- Condução de aulas	30	-	-	30	144	-	-	144
- Trabalho comunitário/social	-	-	21	21	-	-	17	17

- Frequência de unidades curriculares	01	13	01	15	-	60	-	60
- Interação (alunos, supervisores cooperantes e institucionais, colegas, comunidade...)	13	01	-	14	37	01	01	39
- Interação social	-	-	13	13	-	01	26	27
- Reflexão	09	01	01	11	76	03	02	81
- Socialização familiar	-	-	09	09	-	01	26	27
- Escrita de narrativas autobiográficas	-	-	-	-	26	-	-	26
- Experiências de vida	-	-	09	09	-	-	18	18
- Realização de trabalhos de grupo	02	07	-	09	07	07	01	15
- Observação	06	01	01	08	19	02	02	23
- Pesquisa/investigação	02	06	-	08	13	05	-	18
- Contacto com a diversidade cultural	06	-	-	06	03	-	-	03
- Elaboração de planificações	05	-	-	05	31	02	-	33
- Leituras	-	04	01	05	05	07	01	13
- Estudo	-	04	-	04	02	12	-	14
- Realização de trabalhos académicos	-	02	-	02	01	15	-	16
- Vida académica	-	-	-	-	-	13	-	13
- Questionamento	01	-	01	02	01	-	01	02
- Debates	-	01	-	01	01	07	-	08
- Monitoria de uma sala de informática	-	-	01	01	-	-	01	01
- <i>Feedback</i> (dos alunos, professores, colegas...)	01	-	-	01	08	-	-	08
- Realização de experiências	01	01	-	02				
- Fundamentação/argumentação	-	01	-	02				
- Consciencialização dos processos evolutivos de construção...	-	02	-	02				
- Escolaridade precedente gratificante	-	01	01	02				
- Organização de eventos sociais	-	-	01	01				
- Construção de materiais curriculares	01	-	-	01				
- Participação nas aulas	-	01	-	01				
- Construção de brinquedos/jogos	-	-	01	01				
- Construção de instrumentos (de avaliação)	01	-	-	01				
- Construção democrática de regras	-	-	-	-	06	-	-	06
- Escuta de alunos	-	-	-	-	04	-	-	04
- Análise de documentos	-	-	-	-	01	02	-	03
- Frequência de curso	-	-	-	-	-	02	-	02
- Promoção da pesquisa/investigação					02	-	-	02
- Adequação das tarefas de ensino-aprendizagem aos diferentes níveis de escolaridade	-	-	-	-	02	-	-	02
- Consciencialização das mudanças na sociedade	-	-	-	-	-	-	01	01
- Realização de trabalhos de natureza intercultural	-	-	-	-	-	01	-	01
- Participação em desportos colectivos	-	-	-	-	-	-	01	01
- Promoção da auto-avaliação	-	-	-	-	01	-	-	01
- Auto-formação	-	-	-	-	-	01	-	01
- Partilha de experiências	-	-	-	-	01	-	-	01
- Construção de portefólios	-	-	-	-	-	01	-	01
- Resolução de problemas/tarefas complexas	-	-	-	-	01	-	-	01
- Frequência universitária anterior	-	-	-	-	-	01	-	01
- Realização de trabalho autónomo	-	-	-	-	01	-	-	01
- Comunicação horizontal	-	-	-	-	01	-	-	01

- Participação em tarefas de gestão escolar	-	-	-	-	01	-	-	01
- Consciencialização da complexidade da prática profissional	-	-	-	-	01	-	-	01
Total de UR por contexto	79 (42,5%)	46 (24,7%)	61 (32,8%)	186 (100)	396 (62,1%)	144 (22,6%)	98 (15,4%)	638

Evolução da categoria “Impacte do estágio na aquisição e no desenvolvimento de competências profissionais”

Antes do estágio, à pergunta número sete do questionário “*Considera que o estágio é importante para a sua formação de professor do 1.º CEB?*”, a totalidade dos sujeitos responde que sim. Colocados perante a mesma questão depois do estágio, o sentido das respostas permanece o mesmo (Quadro 62).

Quadro 62- Comparação da categoria J: Importância do estágio

Categoria	Indicadores	Antes do estágio			Depois do estágio		
		UE	UR		UE	UR	
			Por indicador	Por categoria		Por indicador	Por categoria
I – Importância do estágio	1- Sim	40	40	40	40	40	40
	2- Não	-	-	-	-	-	-

Evolução da categoria “Razões da importância do estágio na aquisição e no desenvolvimento de competências profissionais”

A argumentação mobilizada no início do ano sobre as “*Razões da importância dos estágios na aquisição e no desenvolvimento de competências profissionais*” é globalmente reconduzida depois do estágio (Quadro 63).

Quadro 63- Comparação da categoria L: Razões (da importância do estágio)

Subcategorias	Antes do estágio		Depois do estágio	
	UE	UR	UE	UR
L1 – Espaço-tempo de observação da realidade	13 (32,5%)	15 (13,4%)	15 (37,5%)	15 (12,6%)
L2 – Espaço-tempo de aprendizagem do agir profissional	32 (80,0%)	57 (50,9%)	37 (92,5%)	66 (55,5%)
L3 – Espaço-tempo de consciencialização da construção/evolução do desenvolvimento profissional	14 (35,0 %)	16 (14,3%)	21 (52,5%)	28 (23,5%)
L4 – Espaço-tempo de descoberta/consolidação da escolha profissional	5 (12,5%)	9 (08,0%)	3 (07,5%)	3 (02,5%)
L5 – Espaço-tempo prospectivo de formação	12 (30,0%)	15 (13,4%)	7 (17,5%)	7 (05,9%)
Total	40 (100%)	112 (100%)	40 (100%)	119 (100%)

As subcategorias “*Espaço-tempo de aprendizagem do agir profissional*” e “*Espaço-tempo de consciencialização da construção/evolução do desenvolvimento profissional*” reforçam a importância que já detinham antes do estágio. Diminuem de importância as argumentações traduzidas pelas subcategorias “*Espaço-tempo de descoberta/consolidação da escolha profissional*” e “*Espaço-tempo prospectivo de formação*” e a consideração do estágio como “*Espaço-tempo de observação da realidade*” (subcategoria L1) não regista alterações significativas.

A análise feita antes do estágio a propósito da subcategoria “*Espaço-tempo de aprendizagem do agir profissional*” relevou que a importância do estágio não era percebida de igual modo por todos os respondentes. Havia um subgrupo de estagiários que o perspectivava como um espaço de transmissão e um outro que o identificava como um contexto facilitador do desenvolvimento pessoal e profissional. Como é que estas duas perspectivas consubstanciadas nos dois indicadores da subcategoria evoluíram ao longo da iniciação à prática profissional?

Quadro 64- Subcategoria L2: Espaço-tempo de aprendizagem do agir profissional

Indicadores		Antes do estágio		Depois do estágio	
		UE	UR	UE	UR
1- Transmissão (Aprendizagem pela observação/experiência)		20 (50,0%)	25 (43,9%)	3 (07,5%)	5 (07,6%)
	1.1- Aplicação/treino (de teorias/práticas)	11 (27,5%)	12 (48,0%)	3 (07,5%)	3 (60%)
	1.2- Formação pela prática	11 (27,5%)	13 (52,0%)	1 (02,5%)	2 (40%)
2- Construção/desenvolvimento de competências		24 (60,0%)	32 (56,1%)	34 (85,0%)	61 (92,4%)
	2.1- Interação com contextos de prática	9 (22,5%)	9 (28,1%)	15 (37,5%)	18 (29,5%)
	2.2- Experimentação/validação/ problematização	8 (20,0%)	8 (25,0%)	15 (37,5%)	16 (26,2%)
	2.3- Reflexão-crítica	6 (15,0%)	6 (18,8%)	8 (20,0%)	8 (13,1%)
	2.4- Articulação teoria-prática	4 (10,0%)	4 (12,5%)	10 (25,0%)	11 (18,0%)
	2.5- Construção de teorias práticas	1 (02,5%)	1 (03,1%)	1 (02,5%)	1 (01,6%)
	2.6- Co-construção da formação pela interação com os pares	4 (10,0%)	4 (12,5%)	7 (17,5%)	7 (11,5%)
Total		32 (80,0%)	57 (50,9%)	37 (92,5%)	66 (55,5%)

O Quadro 64 evidencia um crescimento significativo do subgrupo que considera o estágio como o contexto de construção e de desenvolvimento de competências

profissionais. Ao invés, diminuiu o argumento do estágio como espaço de “*Transmissão (Aprendizagem pela observação/experiência)*”.

Também a subcategoria “*Espaço-tempo de consciencialização da construção/evolução do desenvolvimento profissional*”, que constitui a segunda razão mais invocada para legitimar a importância atribuída ao estágio, evolui, igualmente do nosso ponto de vista, por influência do estágio supervisionado e da escrita reflexiva que lhe estava associada. O Quadro 65 mostra essa evolução. Os indicadores presentes antes do estágio reforçam a sua expressão e, pela primeira vez, os estagiários fazem referência à “*Percepção da consciência de desenvolvimento de uma identidade profissional*” que estava ausente nos discursos produzidos antes do estágio.

Quadro 65- Subcategoria L3: Espaço-tempo de consciencialização da construção/evolução do desenvolvimento profissional				
Indicadores	Antes do estágio		Depois do estágio	
	UE	UR	UE	UR
1- Percepção da consciência de desenvolvimento profissional	10 (25,0%)	11 (68,7%)	13 (32,5%)	14 (50,0%)
2- Percepção da consciência de lacunas da formação académica	4 (10,0%)	5 (31,3%)	9 (22,5%)	10 (35,7%)
3- Percepção da consciência de desenvolvimento de uma identidade profissional	-	-	4 (10,0%)	4 (14,3%)
Total	14 (35,0 %)	16 (14,3%)	21 (52,5%)	28 (23,5)

Síntese

Depois da experiência de estágio, como é que os inquiridos passaram a conceber e representar a profissão de professor do 1.º CEB? Em termos globais, a “*Função*” e as “*Qualidades pessoais*” continuaram a ser mencionadas como as duas maiores referências da profissão. Em terceiro lugar aparecem os “*Saberes especializados/competências que a profissão mobiliza*”, subcategoria que estava em quarto lugar antes do estágio. Deixou também de ter expressão a subcategoria “*Motivações intrínsecas*”. Uma análise mais detalhada por subcategoria permitiu compreender melhor o sentido da evolução da categoria. Assim, a profissão de professor do 1.º CEB passou a ser representada sobretudo pelas funções de educar e de orientar, mediar e criar situações de aprendizagem, pelo domínio de competências profissionais enquanto capacidade de mobilizar saberes especializados para agir de forma profissional e pela importância da

“*Reflexividade*” como a qualidade pessoal que melhor a caracteriza. Sendo uma profissão que se desenvolve ao longo da vida, os estagiários não ignoram a sua relevância social, designadamente no que respeita ao compromisso com a sociedade que começam a considerar pertinente incluir no exercício da docência. Trata-se de uma nova concepção de professor que, a nosso ver, reflecte um conjunto de transições ecológicas decorrentes das actividades, dos papéis e das interações interpessoais que o modelo de estágio supervisionado terá potenciado.

Se os “*Contextos de transformação*” eram a principal referência associada à transformação de alguém em professor do 1.º CEB, os “*Factores de transformação*” passaram a ser os mais valorizados. Esta evolução, não pondo em causa a importância antes atribuída aos contextos enquanto espaços e tempos onde têm lugar os esforços de formação/transformação, realça a importância de factores que influenciam a qualidade dessa formação/transformação. Face à evolução global observada na categoria, como é que evoluíram os indicadores de transição no interior de cada subcategoria? Na subcategoria “*Contextos de transformação*” o indicador “*Observação e prática*” permanece como o contexto de formação com maior impacto no processo de alguém se tornar professor do 1.º CEB e, na subcategoria “*Factores de desenvolvimento*”, o indicador que surge mais identificado com a transformação é “*Reflexão/avaliação*”. Quanto à subcategoria “*Dimensões da transformação*”, a menos sustentada, mantém-se a ideia de que a transformação incide sobretudo sobre os saberes e competências profissionais. Para os estagiários, a transformação de alguém em professor de 1.º CEB ocorre, portanto, em contextos complexos de prática sob a influência de uma panóplia de factores e incide sobre múltiplas dimensões em que se concretiza o agir profissional.

O conceito de competência profissional apareceu antes do estágio principalmente associado à capacidade de mobilizar saberes para agir de forma profissional. No final, aprofunda-se este entendimento o que revela uma evolução, no sentido autonomizante, do trabalho do professor de 1.º CEB na representação dos estagiários. Outra evolução não menos importante prende-se com a adopção de atitudes e valores inerentes à função do professor de 1.º CEB. A comparação dos dados permite inferir uma crescente consciencialização dos estagiários para a importância de se estabelecerem boas relações e se cooperar com os outros e gerir e resolver conflitos. Também a competência profissional conceptualizada como um saber accional, que

continuamente se desenvolve no espaço e no tempo através de estratégias de formação auto-reguladoras envolvidas em dinâmicas sociais de mudança, permanece na representação dos respondentes, apesar da ligeira diminuição de UE e de UR do indicador *“Enquanto saber-aprender como um processo contínuo”* depois do estágio.

Como é que a noção de competência profissional se foi reconceptualizando ao longo do estágio? Ao realçarem a *“Reflexão na e sobre as práticas profissionais”*, que foi o factor que melhor passou a explicar o desenvolvimento da competência profissional, a *“Interacção com a diversidade de contextos e actores sociais”*, a *“Investigação”* e a *“Formação académica”*, os inquiridos, tendo como pano de fundo o *“Tempo”* (individual e histórico), construíram uma representação consonante com os princípios de uma abordagem desenvolvimentista e ecológica da construção do saber profissional enquanto processo complexo, situado, interdependente e influenciado por referentes do passado e expectativas relativas ao futuro.

Esta reconstrução conceptual, pelos factores dinâmicos e dialéticos subjacentes, não pode ter deixado de produzir impactes na sua própria estrutura interna, ou seja, nas dimensões profissionais estruturantes do trabalho concreto do professor de 1.º CEB. A análise dos dados permitiu identificar que a dimensão *“Didáctico-pedagógica”* reforçou a maior importância que já detinha antes do estágio e que a segunda dimensão mais valorizada continuou a ser a *“Clínico-relacional”*. A importância atribuída a esta área de competência pode estar relacionada não só com a faixa etária das crianças que frequenta o 1.º CEB mas também com uma nova representação do ser hoje professor consubstanciada numa profissionalidade construída, entre outros indicadores, na relação com os pares ou na capacidade de gerir a imprevisibilidade da acção educativa. Em terceiro lugar surge a dimensão *“Científica”*, que ressalta a importância do conhecimento científico para uma gestão mais informada e participada do currículo. Trata-se de uma perspectiva que reequaciona o papel do conhecimento científico não na lógica da racionalidade técnica, mas no sentido de que os saberes e as competências profissionais se baseiam em sólidos saberes científicos. A dimensão *“Crítico-reflexiva”* sofreu uma evolução em tudo idêntica à anterior, reforçando a ideia de um desenvolvimento profissional sustentado em processos de reflexão e de investigação. Ao valorizarem esta dimensão, os estagiários reconhecem que a reformulação das práticas ou a procura de estratégias inovadoras para melhorar as aprendizagens dos alunos, ocorre em contextos de acção e de resolução de problemas com

base em processos (meta) reflexivos assentes na e sobre a acção (Schön, 1987). A análise da subcategoria “*Institucional*”, e o sentido da evolução dos seus indicadores, mostrou que as tarefas de estágio são importantes para o desenvolvimento das competências relativas à participação na escola e à relação com a comunidade. Ao integrarem e serem incorporados em actividades de concepção, desenvolvimento e avaliação de projectos escolares reais, alguns dos saberes adquiridos na formação teórica parecem ter sido transformados em competências profissionais em função das exigências do trabalho inerente ao desenvolvimento desses projectos. As restantes dimensões, com menor expressão no discurso dos estagiários, mantiveram-se ou evoluíram ligeiramente depois do estágio.

Como evoluiu a importância das dimensões do trabalho de professor do 1.º CEB na representação dos estagiários ao longo do estágio? A análise dos dados mostra que houve uma mudança de opinião que se traduziu na recondução, perda ou acréscimo da importância de algumas competências. Por exemplo, a competência “*Reflectir criticamente como meio de reestruturação dos saberes de acção*”, sendo a mais importante antes do estágio, viu a sua posição reconduzida e mesmo, percentualmente, reforçada. Também viram a sua importância reforçada as competências: “*Centrar o processo de ensino-aprendizagem no aluno*”, “*Possuir conhecimentos científicos na área das Ciências da Educação*”, “*Promover a aprendizagem*”, “*Usar metodologias, estratégias e actividades de ensino-aprendizagem*”, “*Organizar/planificar o trabalho pedagógico*”, “*Colaborar com colegas/outros professores/trabalhar em equipa*”, “*Envolver a comunidade (pares, pais...) no desenvolvimento do projecto educativo*” e “*Controlar/gerir a disciplina/comportamentos*”. Se a importância destas competências subiu na representação dos estagiários, outras há que a perderam. É o caso, por exemplo, das competências: “*Comunicar/Interagir adequadamente com alunos e comunidade educativa*”, “*Desenvolver uma postura ética na relação pedagógica*”, ou “*Avaliar*”. Ressalta desta comparação que as competências consideradas menos importantes antes do estágio não melhoraram globalmente a sua importância. Finalmente, observa-se uma consistência entre a importância atribuída às competências profissionais expressa na categoria e o sentido da construção de algumas das categorias anteriores.

Um dos objectivos do estudo era compreender como os estagiários percepcionavam a construção do perfil de competências que a componente profissionalizante do modelo de formação deveria, em princípio, potenciar. Se antes da

iniciação à prática profissional os estagiários consideravam possuir 34% das competências desejáveis para o exercício da profissão, depois do estágio essa percentagem subiu para 65,4%. Contudo, esta evolução não se verificou de igual modo em todas as dimensões. Ou seja, se a tendência foi o aumento de competências adquiridas e a afirmação da construção das dimensões em que se integravam, outras dimensões há em que essa tendência não se verificou. A análise dos dados levou-nos a problematizar alguns elementos do puzzle formativo. Apesar da formação inicial constituir hoje apenas uma etapa do desenvolvimento profissional, não nos parece razoável que os estagiários, já na qualidade de professores, se iniciem no efectivo exercício profissional com algumas lacunas que a formação inicial deveria ter colmatado. Por isso, parece-nos pertinente e adequada a existência de um perfil de competências profissionais sustentado numa perspectiva alargada da profissionalidade docente²⁶⁵ enquanto quadro orientador da organização dos projectos de formação de professores (Roldão, 2003a, 2003b). A adopção de tal perfil poderá ser uma forma de salvaguardar a qualidade da formação inicial e ultrapassar algumas lacunas intra e interinstitucionais como, por exemplo, as que esta análise identificou²⁶⁶.

A influência dos contextos, e a sua articulação, nos processos de construção e desenvolvimento profissional foi constatada na análise dos discursos antes do estágio. Comparando os dados então obtidos com os do final do ano, verifica-se um reforço da importância do “*Estágio*” e “*Percurso académico*” e uma diminuição, em termos de frequência relativa, da relevância das “*Experiências sociais*”. O “*Estágio*”, sendo o contexto com maiores ganhos em todas as dimensões, foi também o que maior impacto teve nos respectivos indicadores. Esta prevalência poderá relacionar-se com as experiências de contacto e de interacção com os contextos de prática supervisionada, ou seja, estes dados, não deixando de ser consistentes com a multi/intercontextualidade do desenvolvimento profissional, valorizam o “*Estágio*” como o principal contexto onde, na formação inicial, se aprende a ser professor.

²⁶⁵ Embora noutro contexto, também Sá-Chaves (2008) releva a importância de um perfil de Professor fundado no paradigma de formação de matriz reflexiva, crítica e ecológica.

²⁶⁶ Entre outras, destacam-se as dimensões “*Avaliar*” (competência didáctico-pedagógica), “*Fomentar a autonomia dos alunos*” (competência clínico-relacional) e todas as dimensões da competência institucional que, segundo os estagiários, ainda estariam em construção (cfr. Quadro 57).

Identificados os contextos facilitadores da construção de algumas competências profissionais, pareceu-nos interessante perceber quais e como evoluíram os dispositivos indutores dessa construção em cada um e independentemente dos contextos, e a sua transversalidade. A análise comparada dos dados esclarece-nos que, no contexto “*Estágio*”, a “*Condução de aulas*” emerge como o dispositivo mais importante no processo de transformação profissional. A “*Reflexão*”, a “*Interacção (alunos, supervisores cooperantes e institucionais, colegas, comunidade...)*” e a “*Elaboração de planificações*” aparecem também com maior expressão. De realçar o aparecimento da “*Escrita de narrativas autobiográficas*” que não fora referida antes do estágio. No contexto “*Percurso académico*”, a “*Frequência de unidades curriculares*” continua a ser o dispositivo mais importante sendo que a “*Realização de trabalhos académicos*” e a “*Vida académica*” assumiram uma maior importância. No que diz respeito ao contexto “*Experiências sociais*”, a “*Interacção social*” e a “*Socialização familiar*” passaram a ser os dispositivos mais referenciados, relegando para quarto lugar o “*Trabalho comunitário/social*”, que era o mais valorizado antes do estágio. Independentemente do contexto, há, contudo, dispositivos que sobressaem na representação dos estagiários. É o caso da “*Condução de aulas*” que, sendo o mais importante antes do estágio, viu a sua posição e relevância reforçadas. Em segundo lugar surge a “*Reflexão*” que regista um aumento elevado da expressão percentual. Esta análise, desocultando a importância da especificidade de certos dispositivos num dado contexto, não deixa de também a relevar independentemente do contexto. Contudo, a constatação desta relevância não dispensou outra análise, de natureza intercontextual, que permitiu perceber como os estagiários construíram a representação das competências profissionais a partir da transversalidade dos dispositivos percebidos como indutores dessa construção. A análise conjugada dos dados evidenciou essa transversalidade e a evolução da sua configuração entre as situações antes e depois do estágio.

Se a importância atribuída ao estágio no início do ano não é beliscada, já as razões que a sustentam evoluem. A experiência do estágio aparece aos olhos dos inquiridos como uma janela de oportunidades de desenvolvimento profissional. As duas principais razões invocadas como fundamentação da importância do estágio continuam a prender-se com o facto de constituir um “*Espaço-tempo de aprendizagem do agir profissional*” e de potenciar a “*Consciencialização da construção/evolução do desenvolvimento*”

profissional”. Porém, a análise registou uma evolução relativamente ao duplo entendimento sobre a importância do estágio enquanto contexto ecológico onde melhor se aprende a ser professor. Por um lado, o subgrupo de estagiários que perspectivava o estágio como um espaço para aplicar e exercitar os saberes profissionais aprendidos no contexto de formação mais teórico do curso, ou o contexto para aprender pela prática, diminuiu depois do estágio. Por outro, o subgrupo que identificava o estágio como um contexto facilitador do desenvolvimento pessoal e profissional cresceu consideravelmente na sua expressão percentual. O sentido da evolução destas dois olhares do agir profissional, e a emergente construção de uma identidade profissional, tendo como suporte a historicidade dos percursos e trajectos singulares de vida e académicos de cada um dos estagiários até ao final do 3.º ano do curso, parece resultar da natureza das actividades realizadas, dos papéis representados e das relações que tiveram consigo e com os outros ao longo do estágio do 4.º ano.

2- Mudanças vividas nas dimensões do desenvolvimento profissional contadas na 1.ª pessoa

2.1- Análise da escrita de narrativas autobiográficas de síntese – comparando os resultados entre o primeiro e o segundo semestres

2.1.1- Apresentação e análise dos dados das narrativas autobiográficas de síntese (primeiro semestre)

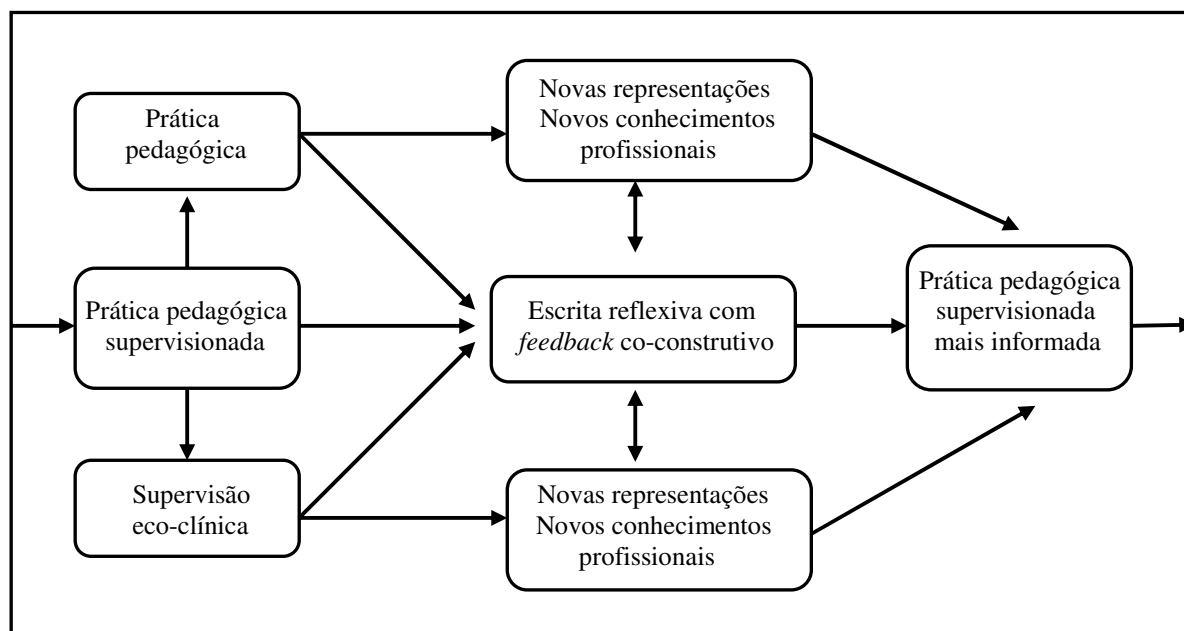
Identificação e descrição dos temas e das categorias

Que competências profissionais consideram os futuros professores ter adquirido no final do primeiro semestre na sequência da sua experiência de estágio supervisionado? Que importância atribuíram ao estágio e à escrita de narrativas autobiográficas no desenvolvimento dessas competências? E qual a importância do papel do *feedback* do supervisor relativamente à dinâmica da escrita das narrativas autobiográficas?

A parte do trabalho que se segue procura elucidar-nos sobre as questões formuladas. Antes, porém, importa retomar alguns dos aspectos teóricos subjacentes à análise dos discursos escritos produzidos. A Figura 22 ilustra a modelização do desenvolvimento de competências profissionais que adoptámos como quadro conceptual

global de análise.

Figura 22- Modelização do desenvolvimento de competências profissionais



Neste modelo, assumimos que a escrita continuada de narrativas autobiográficas sobre a *praxis* constituiria uma oportunidade dos sujeitos formandos, pela reflexão problematizadora co-partilhada que suscitaria, e por isso, conflitual consigo, com os contextos de prática e com o supervisor, reorganizarem progressivamente o seu pensamento pedagógico e acção prática (Ferrarotti, 1988; Denzin, 1989; Nóvoa, 1995; Josso, 2002; Araújo, 2004). Assim, todos os discursos produzidos foram analisados neste perspectiva compósita consubstanciada na captação da articulação integrada e intrínseca entre o estágio supervisionado, a escrita reflexiva e o *feedback* co-constutivo do supervisor. Foi a partir deste referencial morfológico (Bruyne, Herman e Schoutheete, 1991) que encetámos a análise de conteúdo dos discursos narrativos autobiográficos.

Apesar de muitos dos discursos já apresentarem estruturas semânticas com sentidos complexos relativamente elaborados, foi possível, através de um esforço analítico de recorte temático, formalizar três grandes temas de significação diversa os quais, de forma conjugada e complementar, nos permitiram responder às questões acima formuladas:

- 1- Contextos de prática supervisionada com escrita reflexiva e processos de

mudança;

- 2- Escrita reflexiva com *feedback* co-construtivo sobre a *praxis* e processos de mudança;
- 3- Competências profissionais e pessoais a desenvolver/aprofundar.

Cada um dos três temas estruturou-se em torno de categorias de análise as quais foram definidas por um número variável de indicadores emergentes do agrupamento de unidades de registo efectuado em função da proximidade do sentido atribuído (Bardin, 1995; Raigada, 2002).

A análise de conteúdo realizada é a que consta no Anexo 7. Dada a sua natureza qualitativa, extensão e espaço que ocuparia no corpo da dissertação, optámos, nesta secção do trabalho, por referir apenas alguns excertos dos discursos narrativos ilustrativos da sua relação com os indicadores e categorias²⁶⁷. Apesar de prevalecer uma perspectiva qualitativa, pareceu-nos importante relevar na análise tanto o facto das novas competências terem emergido em contextos de prática supervisionada com escrita reflexiva como a frequência de indicadores legitimadores dessas competências²⁶⁸. Nesta perspectiva, a partir da matriz de análise de conteúdo que consta, como referimos, no Anexo 7, foram construídos, para cada um dos três temas, quadros que configuram as diferenças de frequência das unidades de enumeração (UE) e de registo (UR) por indicador e por categoria/subcategoria.

Descrição, análise e interpretação dos dados do tema 1

O tema 1 visou perceber o impacte dos contextos de prática supervisionada com escrita reflexiva nos processos de desenvolvimento profissional dos futuros professores. Neste tema considerámos três categorias de indicadores, com significações diferentes mas complementares, que evidenciavam processos de mudança experienciados pelos

²⁶⁷ Apresentaremos os exemplos de UR de indicadores com maior sustentação nas narrativas no corpo do trabalho remetendo para rodapé exemplos de UR de indicadores menos representativos. Idêntico procedimento será reconduzido relativamente à apresentação e análise dos resultados das narrativas do segundo semestre.

²⁶⁸ Não podemos perder de vista que um dos objectivos do estudo é compreender como determinadas dimensões do perfil de competências profissionais se adquirem, estruturam e evoluem na formação inicial.

estagiários (Quadro 66)²⁶⁹:

A- Importância dos contextos de prática supervisionada com escrita reflexiva na construção de competências profissionais;

B- Importância dos contextos de prática supervisionada com escrita reflexiva na tomada de consciência da evolução do processo de construção de competências profissionais;

C- Importância da interacção com outros contextos de formação²⁷⁰.

Quadro 66- UE e UR por categoria/subcategoria do tema 1: Contextos de prática supervisionada com escrita reflexiva e processos de mudança (1.º Semestre)

Categorias	Subcategorias	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo						
		Por subcategoria				Por categoria		
		UE	%	UR	%	UE	%	UR
A – Importância dos contextos de prática supervisionada na construção de competências profissionais	A1 – Científicas	4	33,3	5	2,7	12	100	189
	A2 – Didáctico-pedagógicas	12	100	94	49,7			
	A3 – Clínico-relacionais	8	66,7	41	21,7			
	A4 – Institucionais	4	33,3	6	3,2			
	A5 – Crítico-reflexivas	12	100	43	22,8			
B – Importância dos contextos de prática supervisionada na tomada de consciência da evolução do processo de construção de competências profissionais	-	-				11	91,7	42
C – Importância da interacção com outros contextos de formação	-	-				2	16,7	3

A categoria A (12 sujeitos, com 189 UR na categoria) sintetiza a importância atribuída pelos formandos aos contextos de prática na sua relação indissociável com a supervisão eco-clínica e a escrita reflexiva para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Trata-se de uma relação complexa que reflecte interacções compósitas e recursivas de prática supervisionada, reflexão, meta-reflexão, prática supervisionada, círculo em que várias pessoas (crianças, estagiários, professores cooperantes, supervisores,

²⁶⁹ O conjunto das categorias/subcategorias, indicadores e respectivas unidades de enumeração (UE) e de registo (UR) de tema 1 consta no Quadro 1, Anexo 7.

²⁷⁰ Como veremos mais adiante (Quadro 73), estes contextos referem-se à formação académica e às experiências sociais (contextos de formação não formais).

outros professores...) e contextos (comunidade educativa, instituição formadora...) interagem longitudinalmente de forma dinâmica. Esta categoria emerge como relevante do ponto de vista do desenvolvimento dos sujeitos como professores e como pessoas e consubstancia-se nas dimensões A1- *Científica*, A2- *Didáctico-pedagógica*, A3- *Clínico-relacional*, A4- *Institucional* e A5- *Crítico-reflexiva*. Estas competências profissionais, que aparecem com pesos e significados diferentes nos discursos e nas práticas relatadas pelos estagiários, revelam a emergência de um quadro de referência que tipifica um perfil de competências tendencialmente conotado com a perspectiva eco-sócio-construtivista.

A observação do quadro 67 deixa transparecer, no que concerne à dimensão científica (subcategoria A1), uma preocupação com o rigor e a actualização científica no domínio das áreas de saber relacionadas com o currículo dos alunos do 1.º CEB e no das ciências da educação (4 sujeitos, 2,6% de UR)²⁷¹.

Quadro 67- UE e UR da subcategoria A1: Científicas (categoria A)

Subcategoria	Indicadores	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo					
		Por indicador			Por subcategoria		
		UE	UR	%	UE	UR	%
A1 – Científicas	1- (Re)actualizar/aprofundar temáticas relacionadas com o currículo dos alunos	2	3	60,0	4	5	02,6
	2- Desenvolver com rigor científico o currículo dos alunos	1	1	20,0			
	3- Desenvolver uma atitude científica	1	1	20,0			

Tratando-se de uma dimensão que visa conhecer e compreender criticamente “objectos” e factos enquanto fundamento da acção profissional do professor, ela aparece tradicionalmente associada à formação mais teórica prevista nos planos curriculares de formação. Os dados obtidos parecem confirmar essa tendência e reflectir, nesta fase da formação, um impacte relativamente frágil do estágio supervisionado nesta dimensão, ou seja, uma relação entre a teoria e a prática que apenas começa a estabelecer-se. Contudo, uma leitura mais complexa pode ser obtida se conjugarmos estes dados com os da categoria B do tema 2 como veremos mais adiante aquando da sua análise.

²⁷¹ Exemplo de UR: “No que se refere às competências que eu já adquiri, particularmente no domínio científico, adquiri conhecimento sobre os conteúdos programáticos do currículo (...), assim como o domínio dos conceitos básicos das áreas científicas gerais e específicas” [Elvira - n. aut - final 1.º S].

A dimensão didáctico-pedagógica (subcategoria A2), procura interpretar as verbalizações escritas nas narrativas autobiográficas relativas à forma como os formandos concebem, mobilizam e gerem procedimentos e meios capazes de promoverem aprendizagens significativas “no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto). Independentemente do modelo de intervenção adoptado, esta dimensão, apesar de interdependente de outras igualmente importantes, é a componente mais técnica do agir profissional em que se concebem, operacionalizam e concretizam procedimentos, meios e tempos de organização e gestão do currículo. A totalidade dos estagiários considera, com maior ou menor aprofundamento, ter desenvolvido esta dimensão que reflecte, no essencial, também um enfoque tendencialmente eco-sócio-construtivista. No seu conjunto (Quadro 68), os indicadores desta dimensão parecem denotar já uma concepção de desenvolvimento curricular conotada com um processo ecologicamente situado de estruturação de oportunidades para os alunos construírem saberes num tempo e ritmo adequados ao seu desenvolvimento e uma orientação pedocêntrica da educação/formação consubstanciada numa preocupação em 1) “Organizar o trabalho pedagógico”, 2) “Ajudar o aluno a “aprender a aprender””, 3) “Centrar o processo de ensino-aprendizagem no aluno”, 4) “Avaliar” e 5) “Motivar intrinsecamente os alunos”.

Quadro 68- UE e UR da subcategoria A2: Didáctico-pedagógicas (categoria A)

Subcategoria	Indicadores		Unidades de Enumeração/Unidades de Registo					
			Por indicador			Por subcategoria		
			UE	UR	%	UE	UR	%
A2 – Didáctico-pedagógicas	1- Organizar o trabalho pedagógico		7	31	33,3	12	94	49,7
	1.1-	Gerir e utilizar de forma integrada os conteúdos	2	3	09,7			
	1.2-	Organizar e gerir o espaço e o tempo pedagógicos	6	9	29,0			
	1.3-	Seleccionar, adaptar e elaborar material didáctico	4	9	29,0			
	1.4-	Recorrer às TIC e aos audiovisuais no processo de ensino-aprendizagem	3	10	32,3			
	2- Ajudar o aluno a “aprender a aprender”		3	12	12,8			
	2.1-	Adoptar o método experimental e a resolução de problemas	3	6	50,0			
	2.2-	Solicitar a fundamentação das respostas	2	2	16,7			
	2.3-	Dar tempo para os alunos responderem às questões	1	1	08,3			
	2.4-	Evitar dar as respostas	1	2	16,7			
	2.5-	Fornecer pistas de resolução dos	1	1	08,3			

	problemas						
	3- Centrar o processo de ensino-aprendizagem no aluno	7	30	32,3			
	3.1- Desenvolver o currículo a partir dos recursos do meio e de situações vividas pelo aluno	6	6	20,0			
	3.2- Propor estratégias/actividades adequadas aos níveis de desenvolvimento e de aprendizagem	5	14	46,7			
	3.3- Conceber a aprendizagem como um projecto pessoal	1	2	06,7			
	3.4- Ter em atenção os pré-requisitos	1	2	06,7			
	3.5- Situar a aprendizagem na ZDP (Vygotsky)	2	3	10,0			
	3.6- Não ritualizar a "hora das novidades"	1	3	10,0			
	Desenvolver a capacidade de expressão oral	1	1	-			
	Promover o conhecimento mútuo pela partilha de vivências	1	2	-			
	4- Avaliar	5	17	18,3			
	4.1- Diversificar estratégias e instrumentos de avaliação dos alunos	4	5	29,4			
	4.2- Usar a avaliação formativa como modalidade privilegiada	2	5	29,4			
	4.3- Envolver os alunos no processo de avaliação	2	2	11,8			
	4.4- Identificar mais facilmente as dificuldades dos alunos	2	2	11,8			
	4.5- Percepcionar a avaliação como dispositivo regulador dos processos de ensinar e de aprender	2	3	17,6			
	5- Motivar intrinsecamente os alunos	3	4	04,3			

Uma análise mais detalhada de cada um destes indicadores deixa-nos perceber, no que concerne à organização do trabalho pedagógico, uma preocupação dos estagiários em “Gerir e utilizar de forma integrada os conteúdos”²⁷², “Organizar e gerir o espaço e o tempo pedagógicos”, “Seleccionar, adaptar e elaborar material didáctico” e “Recorrer às TIC e aos audiovisuais no processo de ensino-aprendizagem”:

Nos dias de hoje, as crianças já recorrem com alguma facilidade à Internet ou a enciclopédias em casa, sendo por isso importante que, também na escola, o professor seja capaz de promover aulas com carácter investigativo e interessantes. Só desse modo os alunos se mostrarão interessados e motivados [Sofia - n. aut - final 1.º S];

A utilização das TIC por parte dos alunos é outra forma destes se desenvolverem, acompanhando a evolução. As novas tecnologias são outra forma de auxiliar a educação na aquisição das competências e permitem ao aluno perceber e adquirir as

²⁷² Exemplo de UR: “Selecciono, sequencializo e articulo os conteúdos curriculares e as estratégias/actividades numa perspectiva integrada e interdisciplinar e consistente com os objectivos da planificação” [Alexandra - n. aut - final 1.º S].

competências básicas ao nível da utilização das TIC. Recorro com alguma frequência à utilização das TIC, pois considero importante as crianças contactarem com as novas tecnologias [Edite - n. aut - final 1.º S].

O uso das TIC e dos audiovisuais começa a fazer parte dos processos de ensinar e fazer aprender dos estagiários e esta preocupação, apesar de estar presente em apenas 3 (25%) estagiários com 32,3% de UR do conjunto das UR do indicador, não deixa de ser importante se considerarmos o nível de equipamento informático e audiovisual disponível nas escolas cooperantes. Os exemplos das UR seguintes ilustram como a organização do trabalho pedagógico, no que se refere à forma de organizar e gerir o espaço e o tempo pedagógicos, subdimensão com maior sustentação de UE, se foi estruturando ao longo do 1.º semestre:

Adquiri, por exemplo, a competência de organizar o espaço pedagógico face à natureza da tarefa (quer para a realização de sínteses e trabalhos de grupo, quer para a realização de jogos) [Sofia - n. aut - final 1.º S];

Uma das competências que eu tenho vindo a desenvolver desde o início da prática pedagógica, refere-se à coordenação e organização do espaço pedagógico. (...) Sendo assim, o professor pode optar por várias maneiras de organizar o mobiliário da sala de aula, mediante a actividade que pretende desenvolver com os seus alunos [Diana - n. aut - final 1.º S];

Prevejo a organização do espaço e a gestão dos diversos momentos da aula de forma flexível visando manter um ritmo de trabalho adequado [Alexandra - n. aut - final 1.º S].

A relação com os materiais didácticos aparece nos discursos já em ruptura com a perspectiva mais tradicional. De instrumentos insubstituíveis no desenvolvimento curricular, os estagiários passaram a utilizá-los como peças mediadoras do processo de ensino-aprendizagem. É por isso que quando seleccionam, adaptam ou elaboram materiais didácticos, fazem-no na convicção de que

(...) não são importantes pela sua aparência mas sim pela sua pertinência e adequação face ao contexto em causa [Sofia - n. aut - final 1.º S].

Esta prática revela uma evolução de uma concepção de ensino centrado no professor, na matéria e nos manuais para uma concepção construtivista de aprendizagem que relativiza o uso dos manuais escolares:

Relativamente à pertinência dos manuais, considero-os um apoio ao processo de ensino-aprendizagem, mas não uma ferramenta essencial, ou seja, encaro os manuais

quase como um "manual de investigação", isto é, devem servir para que os alunos, em casa ou também na escola, possam pesquisar e saber um pouco mais sobre as matérias que foram trabalhadas na aula [Sofia - n. aut - final 1.º S].

“Ajudar o aluno a “aprender a aprender”” é outro indicador que emerge na análise desta dimensão onde ressalta o trabalho pedagógico a partir de problemas:

Para que possamos desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e por projectos, ou seja, propor tarefas complexas, que os levem a pensar [Sofia - n. aut - final 1.º S];

Se estas actividades forem desafiadoras, os alunos poderão relacionar dados, explorar, reflectir, conjecturar, argumentar e verificar hipóteses, sugerir diferentes sugestões para um mesmo problema e discutir os resultados obtidos, vivenciando situações que contribuirão para a sua formação [Rute - n. aut - final 1.º S].

Consideram ainda os estagiários que, para ajudar os alunos a “aprender a aprender”, desenvolveram outras capacidades tais como “Solicitar a fundamentação das respostas”²⁷³, “Dar tempo para os alunos responderem às questões”, “Evitar dar as respostas” e “Fornecer pistas de resolução de problemas”:

Não esquecer que deve dar-se sempre tempo suficiente para os alunos responderem às questões, evitando dar-lhes as respostas, mas antes fornecendo-lhes pistas para a resolução dos problemas” [Sofia - n. aut - final 1.º S].

O conjunto destes subindicadores revela já a assunção de um modelo de intervenção pedagógica que coloca os alunos como actores e autores da sua própria aprendizagem, embora mediada pelos professores.

Adoptar uma orientação pedocêntrica da educação/formação pressupõe também centrar o processo de ensino-aprendizagem no aluno. Dos 12 estagiários do estudo, 7 referem assumir esta orientação e concretizam-na ao desenvolverem o currículo a partir dos recursos do meio e de situações vividas pelos alunos, ao proporem estratégias/actividades adequadas aos níveis de desenvolvimento e de aprendizagem, ao conceberem a aprendizagem como um projecto pessoal²⁷⁴, ao terem em atenção os pré-

²⁷³ Exemplo de UR: “Encorajo a discussão de diferentes pontos de vista e incentivo os alunos a fundamentarem as suas ideias” [Sónia - n. aut - final 1.º S].

²⁷⁴ Exemplo de UR: “É necessário que a leitura se torne numa necessidade e num projecto pessoal e aliciante. Poderia comparar o acto de aprender ao acto de andar de bicicleta. Neste, a criança deposita todas as suas atenções e prioridades, porque se tornou numa necessidade pessoal e num projecto significativo” [Sara - n. aut - final 1.º S].

requisitos²⁷⁵, ao situarem a aprendizagem na ZDP²⁷⁶, e ao não ritualizarem a “hora das novidades”²⁷⁷. Neste indicador, no conjunto dos subindicadores que o caracterizam, a capacidade de “Propor estratégias/actividades adequadas aos níveis de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos” assume uma dimensão importante (46,7% de UR) embora o subindicador “Desenvolver o currículo a partir dos recursos do meio e de situações vividas pelo aluno” seja o que maior consenso reúne já que é subscrito por 50% dos sujeitos do estudo.

A capacidade pedagógica de centrar o processo de ensino-aprendizagem no aluno, apesar de recorrente nos discursos teóricos e normativos, ainda é uma utopia para muitos daqueles que se situam do lado da prática. Contudo, para os estagiários, parece que esta orientação, pelo menos no que se refere à capacidade de adequar o currículo aos níveis e ritmos de aprendizagem e de o desenvolver a partir dos saberes e experiências dos alunos, já começa a fazer parte do seu agir profissional como ilustram os excertos seguintes:

Desenvolvi a competência de gerar conhecimentos partindo dos saberes e experiências dos próprios alunos, pois considero essencial que os alunos aprendam tendo como ponto de partida os seus conhecimentos e experiências [Edite - n. aut - final 1.º S];

Outra competência que penso ter adquirido ao longo deste semestre foi a capacidade de propor estratégias/actividades adequadas aos ritmos de aprendizagem e níveis de desenvolvimento dos alunos, uma vez que a turma que lecciono é constituída por dois anos de escolaridade (3º e 4º). Assim, na maior parte dos casos, tentamos adaptar as mesmas temáticas aos dois anos de escolaridade, com níveis de dificuldade diferentes [Sofia - n. aut - final 1.º S].

Uma melhor percepção das dificuldades dos alunos²⁷⁸ e o uso de uma panóplia diversificada de estratégias para as identificar e reverter, associada à prática da avaliação

²⁷⁵ Exemplo de UR: “Perante este contexto educativo pude compreender que para a aprendizagem do processo de leitura, não basta apenas reconhecer letras e juntá-las, dando significado à palavra. Este vai além da simples descodificação, uma vez que são necessárias as habilidades trabalhadas, também outrora, e também é prioritário estar-se atento às expectativas da criança, ao conteúdo e ao contexto” [Sara - n. aut - final 1.º S].

²⁷⁶ Exemplo de UR: “A criança fará amanhã sozinha, aquilo que hoje é capaz de fazer em cooperação” [Sara - n. aut - final 1.º S].

²⁷⁷ Exemplo de UR: “Numa das minhas narrativas, referi que este momento [hora das novidades] tinha como principal objectivo, desenvolver nos alunos a capacidade de se expressarem oralmente e exteriorizarem as suas vivências pessoais, mas de facto não só” [Sofia - n. aut - final 1.º S].

²⁷⁸ Exemplo de UR: “(...) sinto-me capaz de uma (...) maior (...) facilidade na identificação das dificuldades dos alunos (...)” [Olga - n. aut - final 1.º S].

formativa como modalidade privilegiada²⁷⁹, são dimensões avaliativas de um dispositivo regulador dos processos de ensinar e aprender que emergem nesta fase da formação e que começam a definir já uma postura profissional estruturante para a minimização ou mesmo erradicação do insucesso escolar e educativo:

(...) considero que existem várias formas para se avaliar os conhecimentos que os alunos adquiriram. As fichas são um dos recursos, contudo, podemos recorrer aos jogos. A realização de um jogo (jogo de pergunta/resposta, onde os colegas fazem questões aos outros...) é uma actividade lúdica e, como tal, é sempre apreciada pelas crianças [Edite - n. aut - final 1.º S];

Prevejo a utilização de instrumentos de avaliação diversificados, adequados aos objectivos visados e que permitem o registo do progresso da aprendizagem de cada aluno [Alexandra - n. aut - final 1.º S].

A motivação intrínseca, sendo uma condição essencial e subjacente à aprendizagem significativa, pressupõe a mobilização de situações e a realização de experiências de aprendizagem que suscitem o desejo e a necessidade de aprender algo para atingir um objectivo, compreender um processo, verificar/comparar resultados, executar uma tarefa mais complexa... e que exige uma acção física, cognitiva e metacognitiva. Tratando-se de um processo interno do aluno pode, contudo, ser activado com recurso a metodologias, estratégias e técnicas de ensino-aprendizagem apropriadas. Dos sujeitos do estudo, 3 referem ter desenvolvido esta competência.

(...) tenho por hábito, encorajar os alunos na pesquisa de assuntos diversos (desde curiosidades que surgem no diálogo, a aspectos relacionados com as matérias), em casa, na Internet, ou em outros suportes [Sofia - n. aut - final 1.º S].

A dimensão “Clínico-relacional” traduz o desenvolvimento de personalidades e atitudes profissionais tendo por base o domínio afectivo em situação educativa. A análise do quadro 69 permite-nos perceber como é que esta dimensão se está a desenvolver e a importância que assume para os estagiários em ordem ao seu desenvolvimento pessoal e profissional.

²⁷⁹ Exemplo de UR: “Defendo que a avaliação que utilizo na sala de aula vai ao encontro de uma avaliação formativa numa perspectiva construtivista porque a avaliação é feita através da observação do comportamento do aluno enquanto este realiza determinada tarefa individual ou em grupo, e neste caso, a forma como os elementos do grupo discutem os seus pontos de vista dentro do próprio grupo” [Diana - n. aut - final 1.º S].

Quadro 69- UE e UR da subcategoria A3: Clínico-relacionais (categoria A)

Subcategoria	Indicadores	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo					
		Por indicador			Por subcategoria		
		UE	UR	%	UE	UR	%
A3 – Clínico-relacionais	1- Comunicar adequadamente com os alunos	6	9	22,0	8	41	21,7
	2- Observar os alunos em todas as actividades escolares	1	1	02,4			
	3- Incentivar a aprendizagem cooperativa	3	6	14,6			
	4- Valorizar a opinião e a crítica informada dos alunos	2	3	07,3			
	5- Fomentar a autonomia na aprendizagem dos alunos	5	6	14,6			
	6- Privilegiar a comunicação horizontal e vertical	2	3	07,3			
	7- Educar na e para a cidadania	3	7	17,1			
	7.1- Promover o respeito pelos valores da diversidade cultural	3	5	71,4			
	7.2- Estimular o espírito crítico	2	2	28,6			
	8- Gerir situações imprevistas	1	1	02,4			
	9- Gostar de crianças	2	4	09,8			
	10- Colaborar com colegas/outros professores	1	1	02,4			

Percepciona-se nesta dimensão, pela análise dos 10 indicadores nela presentes e que a caracterizam, a manifestação de uma visão humanista do desenvolvimento humano. A interacção e a colegialidade assumem o contexto onde emergem e se desenvolvem competências clínico-relacionais diversas. É o caso dos indicadores “Fomentar a autonomia na aprendizagem dos alunos” onde se perspectiva fazer dos alunos parceiros nas tomadas de decisão que os afectam, ou “Incentivar a aprendizagem cooperativa”, que, no conjunto, traduzem competências profissionais que os estagiários identificam como sendo já capazes de mobilizar em contextos particulares e que revelam ser este um caminho adequado para o desenvolvimento da autonomia nos alunos:

(...) sejam eles próprios (os alunos) a decidirem, no seio do próprio grupo, as tarefas e funções que cada um deverá executar desenvolvendo, assim, a auto-organização, a capacidade de escolha e a autonomia [Sofia - n. aut - final 1.º S];

Ao longo da prática pedagógica, o meu grupo evidencia muito os trabalhos de grupos pois consideramos que estes têm um grande peso no processo de aprendizagem dos alunos, possibilitando a partilha de saberes académicos, mas também ensina às crianças a ter respeito e a cumprir as regras de trabalho de grupo e regras de socialização [Diana - n. aut - final 1.º S].

Aliás, a ênfase que já é dada à comunicação horizontal e vertical²⁸⁰ e a

²⁸⁰ Exemplo de UR: “Ao longo da minha prática pedagógica, tento sempre criar uma interacção entre professor-aluno e aluno-aluno (...)” [Diana - n. aut - final 1.º S].

importância atribuída à comunicação adequada com os alunos²⁸¹, parece denotar uma abertura à epistemologia da controvérsia e da escuta (Correia, 2001) e à aceitação da imprevisibilidade e da incerteza²⁸² como condição para educar na e para a cidadania democrática:

No que diz respeito ao domínio profissional, social e ético, tenho como prioridade, sempre que surge a oportunidade, inserir nas aulas a dimensão cívica, nomeadamente o respeito pelos outros, pela diferença e a educação nos valores. Faço a integração das diferentes culturas, pois considero que são um enriquecimento pessoal e cultural para todos [Elvira - n. aut - final 1.º S].

“Gostar de crianças” é outro indicador que não pode dissociar-se do desenvolvimento de competências profissionais inerentes ao trabalho do professor do 1.º CEB. Os estagiários já perceberam que o desenvolvimento global dos alunos assenta em grande parte na relação afectiva que forem capazes de estabelecer com as crianças. Os exemplos de UR que propomos sugerem a importância que os estagiários já dão à dimensão afectiva no seu trabalho de professores:

Eu tenho um gosto muito grande em trabalhar com crianças e com elas aprender a viver de um modo mais simples e prático. Eu não tenho qualquer vergonha em brincar com elas, fazer o que elas fazem, subir a uma árvore e sentar no chão se necessário for. A meu ver o professor necessita de ser um pouco "criança", mas sê-lo de uma forma transparente e não de um modo fictício [Alexandra - n. aut - final 1.º S].

Também aprofundei competências na relação afectiva [Carlos - n. aut - final 1.º S].

Relativamente à dimensão institucional, que traduz a participação crítica na escola e a relação com a comunidade, a análise do quadro 70 permite reconhecer alguns indicadores que mostram, por exemplo, o desenvolvimento de competências relativas à organização de eventos escolares e funcionamento das escolas ou à colaboração com o contexto da comunidade em que a escola se insere²⁸³.

Tive ainda a oportunidade de participar na gestão de projectos de escola, uma vez que

²⁸¹ Exemplo de UR: “Deste modo, considero que já desenvolvi a competência de uma melhor interacção com os alunos, ou seja, preocupar-me mais e melhor com o vocabulário utilizado, ou seja, o modo de falar com eles” [Rute - n. aut - final 1.º S].

²⁸² Exemplo de UR: “Supero situações imprevistas, fazendo alterações ao plano definido anteriormente” [Sónia - n. aut - final 1.º S].

²⁸³ Exemplo de UR: “Este facto (participação na organização de eventos escolares) permite-nos um conhecimento mais alargado com o meio envolvente, com os pais, com outros professores e outras instituições” [Sofia - n. aut - final 1.º S].

colaborei em projectos de escola, mais propriamente, na festa de natal, como parte integrante do plano anual de actividades. Compreendi igualmente o papel e a importância dos diferentes órgãos de estrutura da escola através da elaboração do relatório de estágio [Sofia - n. aut - final 1.º S].

Não obstante, uma análise global dos indicadores presentes nesta categoria deixam perceber que estamos em presença de um conjunto de competências ainda muito conotado com a gestão e o desenvolvimento do Plano de Actividades das escolas cooperantes.

Quadro 70- UE e UR da subcategoria A4: Institucionais (categoria A)

Subcategoria	Indicadores	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo					
		Por indicador			Por subcategoria		
		UE	UR	%	UE	UR	%
A4 – Institucionais	1- Participar na organização de eventos escolares e funcionamento das escolas	3	4	66,7	4	6	3,2
	2- Colaborar com o contexto da comunidade em que a escola se insere	1	1	16,7			
	3- Revelar assiduidade e pontualidade	1	1	16,7			

Parece faltar, como veremos mais adiante aquando da análise do tema três, um melhor espaço profissionalizante capaz de potenciar um olhar e uma acção mais consistente que vá para além da escola cooperante²⁸⁴. A nova realidade organizacional (Agrupamento de Escolas), com os seus órgãos de gestão e de administração e as estruturas de articulação curricular, permanece ainda longe das preocupações dos estagiários, revelando-se, por isso, uma matéria pouco aprofundada nas narrativas autobiográficas.

A dimensão crítico-reflexiva assume-se hoje como determinante na construção e na estruturação de uma verdadeira cultura profissional do trabalho de professor (Schön, 1983, 1987, 1996; Cortesão, 1991; Alarcão, 1996b; Perrenoud, 2004; Kincheloe, 2006). É através do desenvolvimento desta dimensão que o professor consciencializa a importância da formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a “*mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais*” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto). No conjunto das competências profissionais desenvolvidas no contexto de prática supervisionada com escrita reflexiva, esta dimensão, a par da dimensão didáctico-pedagógica, está presente em todos os

²⁸⁴ As três semanas de observação incidem mais sobre os contextos da escola (e sala de aula) do que sobre o Agrupamento (cf. Capítulo 3, secção 1).

estagiários e representa 22,8% dos indicadores recenseados na categoria (Quadro 71). Estes dados permitem-nos estabelecer uma relação entre o estágio, a natureza da supervisão, a escrita reflexiva e o desenvolvimento crítico-reflexivo dos estagiários. Da observação do mesmo quadro ressalta o desenvolvimento de uma cultura reflexiva que se concretizou, principalmente, pelo desenvolvimento da capacidade de “Identificar/apreciar aspectos críticos nos contextos de prática e supervisão”, “Reflectir criticamente como meio de reestruturação dos saberes de acção” e “Problematizar o sentido das práticas”, indicadores considerados objectos críticos da acção docente.

Quadro 71- UE e UR da subcategoria A5: Crítico-reflexivas (categoria A)

Subcategoria	Indicadores	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo					
		Por indicador			Por subcategoria		
		UE	UR	%	UE	UR	%
A5 – Crítico-reflexivas	1- Problematizar condutas profissionais na instituição escolar/criticar aspectos negativos da profissão	1	2	04,7	12	43	22,8
	2- Identificar/apreciar aspectos críticos nos contextos de prática e supervisão	7	18	41,9			
	2.1- Dificuldades iniciais	5	9	50,0			
	Lidar com a falta de pré-requisitos dos alunos	1	1	-			
	Falta de bases teóricas	2	2	-			
	Gerir a acção e a interacção com os alunos	3	4	-			
	Coordenar níveis de desenvolvimento diferenciado no grupo-turma	1	2	-			
	2.2- Dificuldades em participar na vida da escola	2	3	16,7			
	Falta de solicitação por parte da escola cooperante	1	2	-			
	Falta de disponibilidade dos formandos	1	1	-			
	2.3- Descontinuidades no modelo de formação	4	6	33,3			
	Discrepância de critérios entre a escola cooperante e a instituição formadora	1	2	-			
	Desarticulação entre as exigências da prática e a formação na instituição formadora	2	3	-			
	Frac interacção entre a escola cooperante e a instituição formadora	1	1	-			
	3- Problematizar o sentido das práticas	4	6	13,4			
	3.1- Questionar os fins educativos	2	2	33,3			
	3.2- Fundamentar as práticas	1	1	16,7			
	3.3- Investigar problemas de natureza profissional	3	3	50,0			
	4- Reflectir criticamente como meio de reestruturação dos saberes de acção	5	11	25,6			
	4.1- Na, sobre e para a acção (reflexão pró-activa)	4	7	63,6			

	4.2- Sobre a reflexão (meta-reflexão)	3	4	36,4			
	5- Desenvolver uma cultura reflexiva	3	6	14,6			

Uma análise mais pormenorizada de cada um dos indicadores referidos deixa-nos perceber como essa cultura reflexiva se foi estruturando. Relativamente ao indicador com maior significado na construção desta dimensão do desenvolvimento profissional “Identificar/apreciar aspectos críticos nos contextos de prática e supervisão”, a capacidade crítica de perceber problemas organizacionais relacionados com os contextos de prática permitiu aos estagiários relacionarem as “Dificuldades iniciais” que experienciaram no estágio com a falta de pré-requisitos dos alunos, a falta de bases teóricas, gerir a acção e a interacção com os alunos e coordenar níveis de desenvolvimento diferenciado no grupo-turma. Atendamos às seguintes UR que nos elucidam sobre o sentido atribuído a este indicador:

O início da prática pedagógica foi desmotivante, uma vez que os alunos não tinham qualquer ritmo de trabalho e as bases teóricas que tínhamos não eram suficientes para o problema que estávamos a enfrentar [Rute – n. aut – final 1.º S];

Confesso que inicialmente sentia algumas dificuldades em manter essa interacção mas com o continuar da prática pedagógica sinto que essa dificuldade está a ser ultrapassada com êxito [Diana – n. aut – final 1.º S];

O trabalho de grupo é bastante importante, contudo, como existem dois anos de escolaridade senti algumas dificuldades em saber organizar os grupos [Edite - n. aut - final 1.º S].

Um outro subindicador não menos importante capta a capacidade dos estagiários percepcionarem algumas das “Descontinuidades no modelo de formação”. Segundo a sua opinião elas dizem respeito à discrepância de critérios entre a escola cooperante e a instituição formadora e, sobretudo, à desarticulação entre as exigências da prática e a formação na instituição formadora em consequência da fraca interacção entre as duas instituições:

Julgo que estas competências [maior liderança, facilidade na identificação das dificuldades dos alunos, maior abertura à opinião dos outros, cumplicidade, altruísmo, auto-crítica, curiosidade e vontade de conhecer] não são relevantes enquanto estagiária e sinto-me bastante limitada na minha prática pedagógica porque estes critérios não são avaliados e até mesmo sentidos e valorizados pela minha professora cooperante. É com alguma tristeza que me apercebo da discrepância entre o que eu acho importante adquirir e o que ela acha importante avaliar [Olga - n. aut - final 1.º S];

No que toca ao primeiro aspecto [participação na vida da escola/comunidade

educativa], sei que tenho de esforçar-me para aprofundar este aspecto de forma autónoma, pois nas unidades curriculares da formação não é um assunto muito explorado e muitas das vezes não há tempo para tudo [Sónia - n. aut - final 1.º S].

Também o subindicador “Dificuldades em participar na vida da escola” merece uma análise da nossa parte. Segundo os estagiários que sentiram necessidade de se pronunciar sobre esta matéria, essas dificuldades estariam relacionadas, por um lado, com a falta de solicitação por parte da escola cooperante e, por outro, com a falta de disponibilidade dos formandos.

Em primeiro lugar, a escola não solicita e em segundo lugar não me posso propor, pois o tempo é escasso, as restantes unidades curriculares exigem muito de nós e a carga horária é elevada. Assim, a minha participação na escola onde estagio é reduzida à sala de aula [Sónia – n. aut – final 1.º S].

Trata-se de uma lacuna importante que importa suprir por parte da instituição formadora em articulação estreita com os professores cooperantes e responsáveis das escolas acolhedoras dos estágios.

“Reflectir criticamente como meio de reestruturação dos saberes de acção” é uma competência que 41,7% de sujeitos assumem ter desenvolvido. Ao desenvolverem a capacidade de reflectirem criticamente “Na, sobre e para a acção (reflexão pró-activa)” e “Sobre a reflexão (meta-reflexão)”, os estagiários, através do confronto e do diálogo reflexivo que mantêm com os contextos de prática, são conduzidos a teorizarem as suas acções e experiências. E esta capacidade é estruturante do seu desenvolvimento profissional:

De facto, posso reflectir antes da acção, ou seja, prever, antes dela acontecer, posso reflectir na acção, permitindo afastar-nos da planificação inicial, corrigi-la constantemente, improvisar e podemos ainda reflectir após a acção permitindo-nos analisar mais tranquilamente os acontecimentos e construir saberes [Sofia - n. aut - final 1.º S].

(...) só reflectindo acerca da minha prática pedagógica é que posso evoluir. Analisando as estratégias que utilizei e os efeitos que estas tiveram, nos alunos e em mim própria, posso ter um melhor desempenho profissional [Patrícia - n. aut - final 1.º S].

Considero que, durante o decorrer das minhas práticas, alguns foram os momentos que consegui realizar uma reflexão na acção, visto que, observando que aquela estratégia não era a mais apropriada, ou se encontrava incompleta, repensei a minha prática e adequiei-a [Edite - n. aut - final 1.º S].

A capacidade de “Problematizar o sentido das práticas” é um bom preditor de uma cultura reflexiva que os modelos de formação reflexivos procuram desenvolver nos futuros professores. Esta capacidade aparece em 4 sujeitos que, de forma diferenciada, assumem terem-na desenvolvido ou estarem a desenvolvê-la. É o caso, por exemplo, do estagiário António que desenvolveu a capacidade de questionar os fins educativos da sua acção:

Com o decorrer do tempo fui-me questionando sobre os objectivos que pretendia alcançar, as melhores estratégias para os atingir e os instrumentos de recolha desses mesmos objectivos (testes, fichas, etc.) [António - n. aut - final 1.º S],

da estagiária Sofia que desenvolveu a capacidade de fundamentar as práticas:

É fundamental que tenhamos consciência das nossas acções e sejamos capazes de as justificar de acordo com as nossas opções pedagógico-didácticas, ou seja, o modo como actuamos, deverão estar de acordo com o modelo pedagógico que defendemos [Sofia - n. aut - final 1.º S],

ou da estagiária Alexandra que considera ter desenvolvido a capacidade de investigar problemas de natureza profissional:

(...) manifesto disposição e capacidade para desenvolver projectos individuais ou em equipa relativos a problemas de natureza profissional [Alexandra - n. aut - final 1.º S].

Estando ainda os estagiários em pleno processo de formação, e a meio do ano lectivo, o estágio supervisionado com escrita reflexiva, pelo desenvolvimento da capacidade problematizadora e de investigação contextualizada que lhes proporcionou, assumiu-se como um importante contexto e condição de desenvolvimento de uma cultura reflexiva e de vinculação à profissão na formação inicial.

Se a categoria A evidencia a importância dos contextos de prática supervisionada com escrita reflexiva na construção de competências profissionais dos estagiários e procura responder à questão “Que competências profissionais consideram os futuros professores terem adquirido no final do primeiro semestre na sequência da sua experiência de estágio supervisionado?”, a categoria B, tendo como referência os mesmos contextos, confere maior visibilidade à tomada de consciência da evolução desse processo construtivo e visa responder à questão “Que importância atribuíram ao estágio e à escrita de narrativas autobiográficas no desenvolvimento dessas competências?”. Três indicadores

configuram o sentido atribuído por 91,7% dos estagiários a esta categoria (Quadro 72).

Quadro 72- UE e UR da categoria B: Importância dos contextos de prática supervisionada na tomada de consciência da evolução do processo de construção de competências profissionais

Categoria	Indicadores		Unidades de Enumeração/Unidades de Registo					
			Por indicador			Por categoria		
			UE	UR	%	UE	%	UR
B – Importância dos contextos de prática supervisionada na tomada de consciência da evolução do processo de construção de competências profissionais	1 – Reconhecimento da complexidade do acto de ensinar face aos contextos		5	8	19,0	11	91,7	42
		1.1- Simultaneidade de funções	2	2	25,0			
		1.2- Novidade/imprevisibilidade do contexto	4	6	75,0			
	2- Reconhecimento da centralidade do estágio supervisionado como contexto de realização de experiências significativas de formação e de construção identitária		10	30	71,4			
	3 – Importância da acção supervisiva eco-clínica como factor de consciencialização do desenvolvimento do projecto profissional		3	4	09,5			
		3.1- A acção supervisiva como orientação e ajuda	3	4	100			

A interacção com os contextos de prática permitiu-lhes reconhecer a complexidade do acto de ensinar face à simultaneidade de funções inerentes ao trabalho de professor e à novidade/imprevisibilidade do contexto:

No início deste ano lectivo deparei-me com uma situação nova. Pela primeira vez estava a leccionar num 1º ano do ensino básico e este contexto incutia em mim um nervosismo, uma sensação de não saber o que fazer perante esta turma de 16 meninos, aptos para aprender a ler, a escrever, a contar, a interpretar, entre outras competências a adquirir nesta fase [Sara - n. aut - final 1.º S].

Este reconhecimento prefigura uma visão não determinista da acção docente e a necessidade de um planeamento aberto da intervenção didáctico-pedagógica como nos dá conta a estagiária Diana:

Quando o professor planifica uma aula deve fazê-lo tendo em conta uma planificação aberta. A planificação não se pode restringir ao que o professor vai dar na aula. Deve ser pensada para que os alunos também possam intervir. Se o professor planifica predefinindo os materiais, as metodologias, os passos a dar, o controlo do diálogo a ter, está a fazê-lo segundo uma planificação fechada, porque há uma simetria entre o que planifica e o que realmente se faz ao nível do desenvolvimento da aula. Uma planificação aberta implica imaginar que as acções que decorrem num determinado contexto sejam imprevisíveis. A planificação terá que ser escrita de forma a permitir a inclusão dos tais imprevistos que não são possíveis de saber na altura que o professor está a planificar. Considero que seguindo uma planificação aberta os alunos têm uma aprendizagem muito mais enriquecida e a aula torna-se muito mais criativa e

interessante tanto para mim, como professora, como para os meus alunos [Diana - n. aut - final 1.º S].

Parece que esta consciencialização da complexidade do acto de ensinar só foi possível porque os estagiários tiveram a oportunidade de agir profissionalmente em contextos de prática assumidamente imprevisíveis. E esta é, a nosso ver, uma condição determinante para o desenvolvimento de um perfil de competências reflexivas do professor do 1.º CEB. Não admira, pois, que 83,3% de estagiários, com 71,4% de UR, tenham elegido a centralidade do estágio supervisionado como contexto de realização de experiências significativas de formação e de construção identitária como revelam os seguintes exemplos de UR:

Foi através (...) da prática pedagógica que tive a oportunidade de tomar consciência de que estou a passar por uma grande experiência de vida a nível da mudança pessoal, maturidade, maior realismo e consciência das minhas limitações. (...) a minha maior conquista foi a nível profissional pois, agora, tenho noção plena da minha vocação porque me sinto responsável pela aprendizagem e pelo processo de desenvolvimento da turma que acompanho. Encontro-me mais identificada como professora [Olga - n. aut - final 1.º S];

Ao longo deste primeiro semestre fui identificando e aperfeiçoando competências profissionais e ganhando consciência daquelas que ainda estão por adquirir ou desenvolver, (...) através das práticas no centro de estágio (...). [Sofia - n. aut - final 1.º S];

No final deste semestre, fazendo uma pequena síntese das minhas intervenções, sinto que já melhorei em alguns aspectos, estou a melhorar noutros e, principalmente, ainda me faltam desenvolver outros. O facto de estar a estagiar com uma turma do primeiro ano, revelou-se uma experiência pedagógica muito enriquecedora e significativa. Neste sentido, considero que o estágio é fundamental, pois sem ele não conseguia ter esta consciência e consequentemente, tentar melhorar [Elvira - n. aut - final 1.º S];

Talvez seja por isso que escolhi entrar neste curso... As competências que penso já ter desenvolvido nesta fase da formação dizem respeito a várias dimensões do desenvolvimento profissional. (...) Estas competências têm vindo a ser desenvolvidas através dos estágios realizados na formação inicial de professores de 1.º Ciclo, mas este primeiro semestre teve um maior relevo [Alexandra - n. aut - final 1.º S].

Um terceiro indicador não menos importante esclarece-nos sobre o papel da supervisão eco-clínica como factor de uma maior consciencialização do desenvolvimento do projecto profissional. A sua importância decorre da assunção da co-responsabilização do (in)sucesso da intervenção e da relação de ajuda que a natureza da supervisão eco-clínica pressupõe:

Na primeira vez que fui supervisionada, a área de ensino sobre a qual incidi mais foi a área de Matemática, ao nível da resolução de problemas. Após a intervenção, na reflexão de grupo, foi-me chamada a atenção para a importância da representação dos problemas, antes da sua resolução. Esta orientação e ajuda da parte do supervisor foram muito importantes para o aprofundamento de saberes fundamentais em ordem ao nosso desenvolvimento pessoal e profissional [Diana - n. aut - final 1.º S].

Os contextos de prática supervisionada e a interacção com os diversos actores que o povoam aparecem nesta análise determinantes para o desenvolvimento de competências profissionais. Mas quando a interacção é alargada a outros contextos e actores que não os da prática, mas que com ela convivem ou se relacionam (categoria C), o processo de formação torna-se multidimensional, eco-sistémico, multirreferencial e complexo e, por isso, mais completo (Quadro 73). Desta relação nos dão conta os estagiários nas suas narrativas ao valorizarem a importância da formação académica²⁸⁵ e a interacção com contextos de formação não formais²⁸⁶.

Quadro 73- UE e UR da categoria C: Importância da interacção com outros contextos de formação

Categoria	Indicadores	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo					
		Por indicador			Por categoria		
		UE	UR	%	UE	%	UR
C – Importância da interacção com outros contextos de formação	1- Papel da formação académica	2	2	66,7	2	16,7	3
	1.1- Papel dos docentes e das unidades curriculares	2	2	100			
	2- Interacção com contextos de formação não formais	1	1	33,3			

Estas três categorias, no seu conjunto e em conjugação, ressaltam a importância dos contextos de prática supervisionada com escrita reflexiva para o desenvolvimento de competências profissionais dos estagiários na formação inicial.

Descrição, análise e interpretação dos dados do tema 2

O tema 2 visou desocultar o sentido atribuído pelos estagiários à escrita de narrativas autobiográficas e ao *feedback* co-constructivo do supervisor na tomada de consciência da evolução do processo de construção de competências profissionais. A análise de conteúdo permitiu-nos agregar os discursos em torno de duas categorias (Quadro

²⁸⁵ Exemplo de UR: “(...) os conhecimentos adquiridos na disciplina de didáctica de leitura e da escrita foram uma mais valia, para esta fase de ensino-aprendizagem” [Sara - n. aut - final 1.º S].

²⁸⁶ Exemplo de UR: “Penso que a minha participação em grupos de jovens, como animadora, o facto de ser catequista e de me envolver em vários acontecimentos sociais e políticos contribuem para a aquisição e desenvolvimento de algumas competências” [Alexandra - n. aut - final 1.º S].

74):

A – Contribuição da escrita reflexiva para a tomada de consciência da evolução do processo de construção de competências profissionais;

B – Contribuição do *feedback* co-constutivo para a tomada de consciência da evolução do processo de construção de competências profissionais.

Quadro 74- UE e UR por categoria do tema 2: Escrita reflexiva com *feedback* co-constutivo sobre a *praxis* e processos de mudança (1.º Semestre)

Categorias	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo		
	UE	%	UR
A – Contribuição da escrita reflexiva	8	66,7	20
B – Contribuição do <i>feedback</i> co-constutivo	7	58,3	108

A categoria A aborda a importância da escrita de narrativas autobiográficas na tomada de consciência da evolução do processo de construção de competências profissionais e evidencia o reconhecimento do valor da escrita reflexiva sobre a *praxis* como factor de aprofundamento da consciencialização do processo de crescimento profissional, pessoal e social dos futuros professores. Neste sentido, procura responder à questão “Qual a importância da escrita reflexiva para a tomada de consciência da evolução do processo de construção de competências profissionais?”. A categoria B dá conta do *feedback* co-constutivo que foi sendo tecido ao longo do processo de escrita das narrativas autobiográficas e procura responder à questão “Qual a importância do *feedback* co-constutivo do supervisor para a tomada de consciência da evolução do processo de construção de competências profissionais?”

No que concerne à categoria A, os dois indicadores em que se estrutura elucidam-nos sobre o valor da escrita reflexiva para o desenvolvimento profissional dos estagiários (Quadro 75). Relativamente ao primeiro indicador, 8 dos 12 sujeitos do estudo reconheceram o valor da escrita de narrativas autobiográficas como estratégia para o seu desenvolvimento profissional, pessoal e social, com 80% de UR, sendo que começa também a ser percebida como um dispositivo com potencialidades na auto e hetero-avaliação.

Quadro 75- UE e UR da categoria A: Contribuição da escrita reflexiva

Categoria	Indicadores	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo					
		Por indicador			Por categoria		
		UE	UR	%	UE	%	UR
A – Contribuição da escrita reflexiva	1- Reconhecimento do valor da escrita de narrativas autobiográficas para o desenvolvimento profissional, pessoal e social	8	16	80,0	8	66,7	20
	2- Reconhecimento do valor da escrita de narrativas autobiográficas para o desenvolvimento de dispositivo estratégico de reflexão/avaliação	2	4	20,0			
	2.1- Como dispositivo de auto-avaliação	2	3	75,0			
	2.2- Como dispositivo de avaliação de desempenho	1	1	25,0			

Uma análise mais detalhada do primeiro indicador, particularmente das UR que fundamentaram a sua criação, permite-nos apreciar a forma como os estagiários perceberam a escrita autobiográfica enquanto suporte do seu desenvolvimento pessoal e profissional:

Ao longo deste primeiro semestre fui identificando e aperfeiçoando competências profissionais e ganhando consciência daquelas que ainda estão por adquirir ou desenvolver, quer através das práticas no centro de estágio, quer através das narrativas autobiográficas que tenho vindo a elaborar. As narrativas têm sido uma forma de nos apercebermos do nosso desenvolvimento profissional e pessoal (...) [Sofia - n. aut - final 1.º S];

Após este longo semestre devo mencionar que reconheço a extrema importância das narrativas autobiográficas. Efectivamente, posso caracterizar este período como sendo bastante gratificante para o meu desenvolvimento profissional. Foi difícil entrar no "esquema" [escrita de narrativas autobiográficas] e no ritmo que me foi pedido, mas é importante referir que desta forma compreendi que só reflectindo acerca da minha prática pedagógica é que posso evoluir [Patrícia - n. aut - final 1.º S];

Considero que este trabalho de meta-reflexão, apesar de ao início ter sido um pouco difícil de realizar, é essencial, uma vez que nos possibilita reflectir sobre a nossa reflexão. Este processo é interessante e muito importante [Edite - n. aut - final 1.º S].

Estes testemunhos veiculam e sustentam a tese de que a escrita de narrativas autobiográficas sobre a experiência de estágio permitiu aos sujeitos que as escreveram darem-se conta das transformações pessoais e profissionais por que foram passando ao longo do primeiro semestre. Mas não só. Permitiu também, através da interacção escrita (*feedback* co-construtivo) com o supervisor, projectar e ensaiar novas propostas de intervenção. Esta interacção, tendo como suporte a problematização das práticas presentes nos discursos narrativos autobiográficos, para além de reforçar a consciência das transformações operadas, contribuiu também para o seu desenvolvimento. É desta matéria

que se ocupa a categoria B que analisaremos mais adiante.

Quanto ao segundo indicador, parece emergir a ideia de evolução de uma visão de avaliação conotada com o modelo da racionalidade técnica, mais centrado nos testes e respectivos resultados, para uma concepção de avaliação mais centrada na análise dos processos de auto e hetero-construção de competências profissionais. A escrita de narrativas aparece assim não só como dispositivo de auto-avaliação mas também como dispositivo de avaliação de desempenho por parte da instituição formadora:

Para concluir devo referir que o facto de ter a possibilidade de reflectir após cada intervenção e de o fazer também no final do semestre, permite-me avaliar a minha própria acção [Diana - n. aut - final 1.º S];

Esta reflexão no final de cada intervenção, surgiu como uma espécie de reflexão para que o professor da disciplina de estágio se apercebesse das minhas dificuldades e da minha evolução face às competências profissionais que um professor do primeiro ciclo deve possuir [Diana - n. aut - final 1.º S].

Relativamente à categoria B (Quadro 76), os dois indicadores nela presentes esclarecem-nos sobre a importância do *feedback* co-constructivo do supervisor para a tomada de consciência da evolução do processo de construção de competências profissionais.

Quadro 76- UE e UR da categoria B: Contribuição do *feedback* co-constructivo

Categoria	Indicadores	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo					
		Por indicador			Por categoria		
		UE	UR	%	UE	%	UR
B – Contribuição do <i>feedback</i> co-constructivo	1- Ajudou a tomar consciência da evolução do processo de construção de competências profissionais	2	3	02,8	7	58,3	108
	2- Incentivou a pesquisa bibliográfica como orientação ao aprofundamento de conhecimentos profissionais	6	105	97,2			
	2.1- O trabalho de grupo	2	07	06,7			
	2.2- A avaliação	4	33	31,4			
	2.3- A comunicação horizontal vs vertical	3	09	08,6			
	2.4- Gerar conflitos cognitivos	2	03	02,9			
	2.5- Problemas verbais de estrutura aditiva	2	08	07,6			
	2.6- Lidar com comportamentos de indisciplina	1	06	05,7			
	2.7- A importância da consciência e competência fonológicas para a aprendizagem da leitura e da escrita	1	03	02,9			
	2.8- O erro constructivo	1	03	02,9			
	2.9- Planificação aberta vs fechada	1	07	06,7			
	2.10- A importância da representação mental na resolução de tarefas escolares	3	13	12,4			

	2.11- A reflexão na acção	3	11	10,5			
	2.12- O papel mediador do professor	1	02	01,9			

A análise do primeiro indicador permite-nos observar que o *feedback* co-constructivo do supervisor, dada a sua natureza eco-clínica e problematizadora, dinâmica e sequencial, terá contribuído para a tomada de consciência da evolução do processo de construção de competências profissionais²⁸⁷. O segundo indicador “Incentivou a pesquisa bibliográfica como orientação ao aprofundamento de conhecimento profissional” operacionaliza uma das dimensões inclusas no primeiro, conceptualmente mais globalizante. A análise deste indicador revela da parte dos estagiários o reconhecimento do valor do *feedback* co-constructivo na actualização e/ou aprofundamento de temáticas do foro científico (matérias relacionadas com as áreas de saber do 1.º CEB e das ciências da educação) em resultado dos problemas que a prática pedagógica lhes suscitara. Uma análise mais detalhada deste indicador permite-nos constatar a panóplia de temáticas científico-pedagógicas que foram aprofundadas e que abarcam matérias que vão da organização do trabalho pedagógico e relacional aos saberes específicos da profissão. Os dois exemplos de UR que se seguem evidenciam a pertinência da criação deste indicador²⁸⁸:

Este trabalho tem como objectivo que eu reaja a algumas observações e questões que o professor da disciplina ia levantando à medida que ia corrigindo as narrativas autobiográficas. Para a sua concretização achei pertinente realizar pesquisas bibliográficas que ao longo do trabalho servirão de suporte. Durante as reflexões, referi algumas vezes que a avaliação que utilizava na sala de aula era uma avaliação formativa. Foi questionada pelo professor da disciplina o que era para mim uma avaliação formativa e se essa avaliação formativa era de natureza Behaviorista ou Construtivista. (...) Assim sendo, vou debruçar-me essencialmente (...) sobre a avaliação formativa. Devo referir que a avaliação formativa tem como objectivo orientar o aluno no trabalho dentro da sala de aula. Com esta avaliação, o professor consegue localizar as dificuldades que o aluno tem face a determinada matéria, ajudando-o a descobrir os processos que o vão ajudar a evoluir na sua aprendizagem. A avaliação formativa, numa perspectiva behaviorista, é feita através de objectivos pedagógicos definidos em termos de comportamentos observáveis. Esta avaliação incide apenas nos resultados obtidos pelos alunos não dando demasiada importância aos processos pelos quais o aluno passou para chegar a determinados resultados. Numa avaliação formativa, segundo uma perspectiva construtivista, o professor procura

²⁸⁷ Exemplo de UR: “No que me diz respeito, sinto-me bastante satisfeita com o *feedback* que tenho da minha evolução da parte do professor supervisor. Os assuntos discutidos vão ao encontro da minha expectativa de desenvolvimento e aquisição de competências relacionais, profissionais, sócio-emocionais e até mesmo das dificuldades sentidas” [Olga - n. aut - final 1.º S].

²⁸⁸ As UR que propomos são exemplos de algumas das 12 temáticas recenseadas nas narrativas e que nos elucidam acerca do impacto do *feedback* co-constructivo no aprofundamento conceptual e prático das mesmas.

compreender o funcionamento cognitivo do aluno relativamente a determinada tarefa que lhe foi proposta. O importante desta avaliação segundo esta perspectiva é a forma que o aluno utiliza, ou seja, a representação da tarefa que o aluno faz e as estratégias que utiliza para chegar a determinado resultado. Este modelo privilegia ainda a avaliação formativa e contínua pois esta permite um acompanhamento mais dedicado aos alunos no que se refere ao processo de aprendizagem. A avaliação formativa veio permitir que o professor identifique as dificuldades dos seus alunos, assim como melhorar e adequar os melhores métodos e estratégias que ajudem o aluno a superar as suas dificuldades [Diana - n. aut - final 1.º S];

O conceito de reflexão na acção foi outro ponto sugerido pelo professor para esta meta-reflexão. A sua importância levou-me a enquadrá-lo neste documento. Irei remeter-me ao conceito de reflexão no contexto de formação de professores. Como constatei através da minha pesquisa, o conceito de reflexão na acção é um conceito difícil de realizar, pois a espontaneidade e capacidade de improvisação é algo que se adquire com a prática. Segundo Zeichner (1993) a reflexão não deve nem pode ser encarada como algo que consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos, devendo ser o processo que permite ao professor aprender a experiência, analisando-a e renovando constantemente os seus saberes e forma de ensinar (Shulman). Este conceito tem ainda um nível individual e um nível de experiência partilhada (Mewbom, 1999). Weis e Loudon (1989) apresentam quatro modelos de prática reflexiva. Entre estes irei focar a minha atenção no último, referente à reflexão na acção. Vários são os autores que utilizam esta designação. Schön, um dos autores que mais ênfase deu ao conceito de reflexão, define reflexão na acção como algo que "se reporta aos pensamentos dos professores durante o acto de ensino-aprendizagem, permitindo-lhes improvisar, resolver problemas e tomar decisões", referindo-se a esta forma de reflexão como algo que decorre de forma espontânea e que está "on-line" com a própria acção. Este conceito é abordado também por Pérez Gómez que, indo de encontro às definições de Schön, refere ainda que reflexão na acção é um processo de reflexão "sem o rigor, sistematização e distanciamento requeridos pela análise racional, mas com a riqueza da captação viva e imediata das múltiplas variáveis intervenientes e com a grandeza da improvisação e criação" [Edite - n. aut - final 1.º S].

Articulando os dados deste indicador com os da subcategoria A1 do tema 1, e embora a relação não possa ser estabelecida de forma simples e linear, julgamos, contudo, ser possível observar neste indicador dimensões de conhecimento profissional que podem ser analisados de forma conjugada. Deste exercício, julgamos poder deduzir a importância dos contextos de prática supervisionada para o desenvolvimento da dimensão científica da competência profissional dos professores, sobretudo se a estes contextos de prática supervisionada se associar o contributo da escrita reflexiva com *feedback* co-construtivo do supervisor.

Descrição, análise e interpretação dos dados do tema 3

O tema 3 visa acomodar as competências profissionais que os estagiários

consideram não terem ainda adquirido ou que estão em fase de aprofundamento no final do 1.º semestre. Duas categorias agregam o sentido dos discursos produzidos relativos a este tema: a categoria A objectiva áreas e processos de intervenção psicopedagógica ainda problemáticas (9 sujeitos, com 35 UR) e a categoria B relativiza a importância dessas dificuldades com o despontar da consciência da formação como um processo continuado (4 sujeitos, com 5 UR) que ocorre ao longo da vida (Quadro 77).

Quadro 77- UE e UR por categoria/subcategoria do tema 3: Competências profissionais e pessoais a desenvolver/aprofundar (1.º Semestre)

Categorias	Subcategorias	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo						
		Por subcategoria				Por categoria		
		UE	%	UR	%	UE	%	UR
A – Competências a desenvolver/aprofundar	A1 – Científicas	2	16,7	3	08,6	9	75,0	35
	A2 – Didáctico-pedagógicas	6	50,0	21	60,0			
	A3 – Clínico-relacionais	3	25,0	3	08,6			
	A4 – Institucionais	3	25,0	6	17,1			
	A5 – Crítico-reflexivas	1	08,7	2	05,7			
B – Consciência da formação como um processo de construção que ocorre ao longo da vida	-	-				4	46,7	5

As competências profissionais recenseadas na categoria A foram sistematizadas em torno de cinco subcategorias: A1- *Científicas*, A2- *Didáctico-pedagógicas*, A3- *Clínico-relacionais*, A4- *Institucionais* e A5- *Crítico-reflexivas* (Quadro 78). No que concerne à subcategoria A1 (*Científicas*), as principais competências que estão por desenvolver ou em desenvolvimento são a capacidade de “Mobilizar estratégias e actividades consistentes do ponto de vista científico”²⁸⁹ e “Integrar actividades de pesquisa nos processos de ensino-aprendizagem”²⁹⁰.

Quadro 78- UE e UR da categoria A: Competências a desenvolver/aprofundar

Subcategorias	Indicadores	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo/Percentagem					
		Por indicador			Por subcategoria		
		UE	UR	%	UE	UR	%
A1 – Científicas	1- Mobilizar estratégias e actividades consistentes do ponto de vista científico	1	1	33,3	2	3	08,6
	2- Integrar a actividade de pesquisa nos processos de ensino-aprendizagem	2	2	66,7			

²⁸⁹ Exemplo de UR: “Seleccionar, adaptar ou criar estratégias/actividades de forma correcta do ponto de vista científico (...)” [Alexandra - n. aut - final 1.º S].

²⁹⁰ Exemplo de UR: “Prever a realização de projectos de investigação como forma de envolver activamente os alunos nos processos de aprendizagem” [Alexandra - n. aut - final 1.º S].

A2 – Didáctico-pedagógicas	1- Avaliar	5	15	71,4	6	21	60,0
	Os alunos	5	13	86,7			
	Os trabalhos de casa	1	1	06,7			
	A planificação	1	1	06,7			
	2- Assumir a avaliação formativa como reguladora da planificação e dos processos de ensinar e aprender	1	1	04,8			
	3- Mobilizar modelos de desenvolvimento curricular justificadamente	1	2	09,5			
	4- Mobilizar estratégias e actividades consistentes do ponto de vista didáctico-pedagógico	1	1	04,8			
A3 – Clínico-relacionais	5- Usar as TIC	1	2	09,5	3	3	08,6
	1- Promover a comunicação horizontal	1	1	33,3			
	2- Aprofundar a dimensão social e ética da profissão	1	1	33,3			
A4 – Institucionais	3- Mediar e prevenir conflitos	1	1	33,3	3	6	17,1
	1- Compreender melhor a instituição escolar e o funcionamento dos seus órgãos	1	1	16,7			
	2- Melhorar a participação activa na dinâmica da escola	2	4	66,7			
A5 – Crítico-reflexivas	3- Cooperar com colegas/outros professores	1	1	16,7	1	2	05,7
	1- Reflectir na acção	1	2	100			

A dimensão *Didáctico-pedagógica* (subcategoria A2) é a que, no conjunto das dimensões da categoria, maior preocupação deixa transparecer nas narrativas autobiográficas. Metade dos estagiários, com 60% de UR, revela ter ainda dificuldade em lidar com a avaliação (dos alunos, dos trabalhos de casa ou da planificação) e, destes, cinco sujeitos (com 86,7% de UR) confessam expressamente ter dificuldade em avaliar os alunos:

Falando agora das minhas dificuldades, uma delas consiste na avaliação. Não referente aos tipos de avaliação, mas como se deverá desenrolar o processo avaliativo. Penso que este é um problema que abrange a maior parte dos professores em formação [Sofia - n. aut - final 1.º S];

Uma competência que continuo a ter dificuldade em desenvolver, diz respeito à avaliação. Continuo com muitas dificuldades em perceber até que ponto os alunos aprenderam os conteúdos que foram alvo de estudo [Rute - n. aut - final 1.º S];

Sinto muita dificuldade em definir critérios da avaliação com os alunos. Muitas vezes a perspectiva tradicional do ensino dita as regras, e o teste de final de aula ou de período é o único meio de avaliar [Sónia - n. aut - final 1.º S].

Outros indicadores, embora com menor significado, aparecem nesta dimensão como, por exemplo, “Mobilizar modelos de desenvolvimento curricular

justificadamente”²⁹¹ e “Usar as TIC”²⁹².

A dificuldade em mobilizar competências clínico-relacionais (subcategoria A3), que surge em 3 estagiários, está associada à promoção da comunicação horizontal, ao aprofundamento da dimensão social e ética da profissão e à mediação e prevenção de conflitos.

A dimensão *Institucional* (subcategoria A4) aparece como uma problemática a aprofundar e os indicadores “Compreender melhor a instituição escolar e o funcionamento dos seus órgãos”, “Melhorar a participação activa na dinâmica da escola”²⁹³ e “Cooperar com colegas/outros professores” esclarecem-nos em que sectores e áreas de intervenção institucional os estagiários sentem que têm de melhorar.

A dimensão *Crítico-reflexiva* (subcategoria A5), sendo uma capacidade que abarca características transversais e específicas diversificadas da acção docente, aparece apenas num estagiário que reconhece ainda algumas limitações no que respeita à capacidade de “Reflectir na acção”.

Considerar a formação profissional como um processo em permanente reconstrução que ocorre ao longo da vida e com ela está interconectado emerge como ideia central na categoria B. Reconhece-se nesta categoria que o desenvolvimento profissional, embora podendo ocorrer na formação inicial mediante a disponibilização articulada de meios, interacções, contextos e tempos adequados, é um processo de construção continuado que se prolonga pela vida profissional (Quadro 79).

²⁹¹ Exemplo de UR: “Identificar, caracterizar e aplicar diferentes modelos de desenvolvimento curricular, fundamentando as minhas opções” [Alexandra - n. aut - final 1.º S].

²⁹² Exemplo de UR: “Uma competência que ainda não desenvolvi, pois ainda não tive a oportunidade, foi a utilização das TIC. Apesar de ainda não ter recorrido a estas novas tecnologias, considero-as uma mais valia na construção do conhecimento pois são um óptimo instrumento de trabalho” [Diana, n. aut - final 1.º S : 49 - 50].

²⁹³ Exemplo de UR: “Compreendo a importância e o papel dos diferentes órgãos do meu centro de estágio, agora não sei é como posso colaborar com os mesmos para a realização de actividades” [Sónia – n. aut – final 1.º S].

Quadro 79- UE e UR da categoria B: Consciência da formação como um processo de construção ao longo da vida

Categoria	Indicadores	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo					
		Por indicador			Por categoria		
		UE	UR	%	UE	%	UR
B – Consciência da formação como um processo de construção que ocorre ao longo da vida	1- Percepção da construção da profissionalidade como um processo continuado	4	5	100	4	33,3	5

É neste sentido que esta categoria sugere que a prática pedagógica supervisionada e a reflexão (oral e escrita) que sobre ela é feita, para além de constituir o contexto de desenvolvimento pessoal e profissional, institui-se num dispositivo prático-cognitivo privilegiado de consciencialização desse desenvolvimento e das dificuldades inerentes ao agir profissional:

No que concerne às competências já adquiridas ou por adquirir, considero que ainda há um longo caminho a percorrer, mas sinto-me motivada para seguir em frente e melhorar a prática pedagógica [Rute – n. aut – final 1.º S];

Mediante tudo isto há ainda muitas arestas para limar e um longo caminho a percorrer, que na minha opinião, jamais terminará. Portanto existem inúmeras competências que tenho ainda que adquirir [Alexandra - n. aut - final 1.º S].

Essa consciencialização, para além de ser uma condição essencial para as ultrapassar, o que em si mesmo já é importante do ponto de vista do desenvolvimento profissional, também é determinante para a percepção da construção da profissionalidade como um processo continuado. Trata-se de uma competência com potencialidades estruturantes não só no que concerne ao auto-desenvolvimento como à construção da autonomia profissional.

2.1.2- Apresentação e análise dos dados das narrativas autobiográficas de síntese (segundo semestre)

Terminado o segundo semestre, durante o qual se continuou a implementar o mesmo modelo de estágio, os futuros professores escreveram uma nova narrativa autobiográfica na qual, tal como acontecera no final do 1.º semestre, puderam livremente discursar sobre a sua experiência de estágio e o impacto que a mesma teve no seu desenvolvimento profissional²⁹⁴. Daí que, no essencial, os pressupostos, objectivos e

²⁹⁴ Tratava-se de fazer o balanço do desenvolvimento profissional que terá ocorrido ao longo do ano. Os próprios estagiários tinham a noção do objectivo deste exercício reflexivo como nos mostra o seguinte excerto: “Agora que o

critérios equacionados e mobilizados aquando da análise das narrativas autobiográficas de síntese escritas no final do 1.º semestre tivessem sido reconduzidos na análise das narrativas autobiográficas de síntese do final do 2.º semestre. Por isso, retomámos globalmente a estrutura da análise de conteúdo do 1.º semestre com as alterações que a dinâmica do estágio implicou em termos de desenvolvimento de competências profissionais entretanto ocorrido.

A análise de conteúdo é a que consta no Anexo 8. Apesar de a considerarmos central neste trabalho²⁹⁵, procedemos, nesta secção, à análise da frequência de unidades de enumeração (UE) e de registo (UR) sem que, no decurso da mesma, dispensássemos a apresentação de alguns exemplos de UR representativos dos sentidos dos discursos produzidos nas narrativas.

Descrição, análise e interpretação dos dados do tema 1

O quadro 80 evidencia a frequência de UE e de UR por categoria/subcategoria recenseadas no tema 1.

Quadro 80- UE e de UR por categoria/subcategoria do tema 1: Contextos de prática supervisionada com escrita reflexiva e processos de mudança (2.º Semestre)

Categorias	Subcategorias	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo						
		Por subcategoria				Por categoria		
		UE	%	UR	%	UE	%	UR
A – Importância dos contextos de prática supervisionada na construção de competências profissionais	A1 – Científicas	09	75,0	13	07,0	12	100	186
	A2 – Didático-pedagógicas	08	66,7	71	38,2			
	A3 – Clínico-relacionais	09	75,0	26	14,0			
	A4 – Institucionais	04	33,3	08	04,3			
	A5 – Crítico-reflexivas	12	100	68	36,6			
B – Importância dos contextos de prática supervisionada na tomada de consciência da evolução do processo de construção de competências profissionais	-	-				12	100	54
C – Importância da interacção com outros contextos de formação	-	-				04	33,3	08

semestre terminou e com ele o estágio, é importante fazer uma retrospectiva sobre aquilo que fizemos, sobre a nossa acção, sobre o que reflectimos e o que aprendemos” [Sofia - n. aut - final 2.º S].

²⁹⁵ A análise de conteúdo que consta no Anexo 8, constituiu a matriz a partir da qual se procedeu à análise mais quantitativa dos dados, passo metodológico que nos pareceu importante adoptar para, com maior rigor, podermos responder a algumas das questões da investigação.

A categoria A que, tal como na análise do 1.º semestre, se estrutura em torno de 5 subcategorias, traduz o impacto dos contextos de prática supervisionada com escrita reflexiva na construção de competências profissionais.

Na subcategoria A1, que visa captar o desenvolvimento de competências profissionais na dimensão científica, dos três indicadores nela presentes, destaca-se o indicador “(Re)atualizar/aprofundar temáticas relacionadas com o currículo dos alunos” seguindo-se, por ordem de importância, “Desenvolver uma atitude científica” e “Desenvolver com rigor científico o currículo dos alunos” (Quadro 81).

Quadro 81- UE e UR da subcategoria A1: Científicas (categoria A)

Subcategoria	Indicadores	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo					
		Por indicador			Por subcategoria		
		UE	UR	%	UE	UR	%
A1 – Científicas	1- (Re)atualizar/aprofundar temáticas relacionadas com o currículo dos alunos	7	9	69,2	9	13	7,0
	2- Desenvolver com rigor científico o currículo dos alunos	1	1	07,7			
	3- Desenvolver uma atitude científica	2	3	23,1			

São exemplos de UR do indicador mais valorizado pelos estagiários:

Com tudo isto [estágio supervisionado], pude desenvolver conhecimentos de base nas diferentes áreas disciplinares que fazem parte do currículo do 1.º ano, que aprendi, não só nas didáticas, mas também na prática pedagógica através da observação [Sara - n. aut - final 2.º S];

Desta forma, ao longo deste ano desenvolvi competências teóricas, em termos (...) das matérias a leccionar (...) [Patrícia - n. aut - final 2.º S].

O segundo indicador com maior sustentação sugere que desenvolver uma atitude científica é uma condição de desenvolvimento do professor que passa pelo auto-conhecimento²⁹⁶, pelo desenvolvimento da capacidade de teorizar as práticas²⁹⁷ e pelo desenvolvimento de modelos e de metodologias pessoais fundamentadas²⁹⁸.

²⁹⁶ Exemplo de UR: “Senti bastante (...) a vontade de ir mais longe e de me conhecer mais (...)” [Olga - n. aut - final 2.º S].

²⁹⁷ Exemplo de UR: “(...) o gosto pelo conhecimento (...), o teorizar a prática” [Olga - n. aut - final 2.º S].

²⁹⁸ Exemplo de UR: “Embora tenha consciência das minhas limitações, sinto que já desenvolvi uma metodologia própria apoiada (fundamentada) em vários autores e modelos pedagógicos que, em cooperação, conseguem (a meu ver) promover espaços de verdadeiras aprendizagens” [António - n. aut - final 2.º S].

No terceiro indicador perpassa a ideia de que o rigor científico é indissociável do desenvolvimento curricular. Aprender a ensinar é (re)construir ou (re)organizar competências profissionais que já se possuem através da interacção mediatizada pelos e com os objectos, sujeitos e contextos de aprendizagem. Trata-se de um processo complexo que o estágio supervisionado terá permitido apreender e desenvolver²⁹⁹.

A dimensão *Didáctico-pedagógica* (subcategoria A2) é subscrita por 8 sujeitos, com 71 UR correspondendo a 38,2% das 186 UR da categoria. Esta subcategoria emerge de cinco indicadores que, no seu conjunto, aprofundam a abordagem eco-socio-construtivista já constatada na análise do 1.º semestre a qual aparece conotada com a preocupação profissional em: 1) “Organizar o trabalho pedagógico”, 2) “Ajudar o aluno a “aprender a aprender””, 3) “Centrar o processo de ensino-aprendizagem no aluno”, 4) “Avaliar” e 5) “Motivar intrinsecamente os alunos” (Quadro 82).

Quadro 82- UE e UR da subcategoria A2: Didáctico-pedagógicas (categoria A)

Subcategoria	Indicadores		Unidades de Enumeração/Unidades de Registo					
			Por indicador			Por subcategoria		
			UE	UR	%	UE	UR	%
A2 – Didáctico- pedagógicas	1- Organizar o trabalho pedagógico		6	24	33,8	8	71	38,2
	1.1- Gerir e utilizar de forma integrada os conteúdos		2	3	12,5			
	1.2- Organizar e gerir o espaço e o tempo pedagógicos		2	3	12,5			
	1.3- Seleccionar, adaptar, elaborar e usar adequadamente o material didáctico		5	9	37,5			
	1.4- Usar as TIC e os audiovisuais no processo de ensino-aprendizagem		1	2	08,3			
	Como motivação e ajuda à aprendizagem		1	1	-			
	Como meio de obter respostas a questões e não como meio de exposição de matéria		1	1	-			
	1.5- Conceber a planificação como um plano aberto de organização da intervenção pedagógica		5	7	29,2			
	2- Ajudar o aluno a “aprender a aprender”		4	11	15,5			
	2.1- Adoptar o método experimental e a resolução de problemas		4	11	100			
	2.2- Solicitar a fundamentação das respostas		-	-	-			
	2.3- Dar tempo para os alunos responderem às questões		-	-	-			
	2.4- Evitar dar as respostas		-	-	-			
	2.5- Fornecer pistas de resolução dos		-	-	-			

²⁹⁹ Exemplo de UR: “Desta forma, ao longo deste ano desenvolvi competências teóricas, em termos de (...) agir com rigor, saber ensinar (...), raciocínio abstracto, resolver problemas (...)” [Patrícia - n. aut - final 2.º S].

	problemas						
	3- Centrar o processo de ensino-aprendizagem no aluno	7	18	25,4			
	3.1- Desenvolver o currículo a partir dos recursos do meio e de situações vividas pelo aluno	5	8	44,4			
	3.2- Adequar métodos e estratégias/actividades aos níveis de desenvolvimento e ritmo de aprendizagem dos alunos	6	10	55,6			
	3.3- Conceber a aprendizagem como um projecto de desenvolvimento pessoal	-	-	-			
	3.4- Ter em atenção os pré-requisitos	-	-	-			
	3.5- Situar a aprendizagem na ZDP (Vygotsky)	-	-	-			
	3.6- Não ritualizar a "hora das novidades"	-	-	-			
	Desenvolver a capacidade de expressão oral	-	-	-			
	Promover o conhecimento mútuo pela partilha de vivências	-	-	-			
	4- Avaliar	5	11	15,5			
	4.1- Diversificar modalidades, estratégias e instrumentos de avaliação dos alunos	2	6	54,5			
	4.2- Usar a avaliação formativa como modalidade privilegiada	1	1	09,1			
	4.3- Envolver os alunos no processo de avaliação	-	-	-			
	4.4- Identificar mais facilmente as dificuldades dos alunos	-	-	-			
	4.5- Percepcionar a avaliação como dispositivo regulador dos processos de ensinar e de aprender	-	-	-			
	4.6- Identificar e compreender os processos mentais dos alunos	4	4	36,4			
	5- Motivar intrinsecamente os alunos	3	7	09,9			

Uma análise mais detalhada destes indicadores permite-nos verificar como é que se estrutura o pensamento e a acção pedagógicos dos estagiários em resultado da sua interacção/intervenção em contextos de prática supervisionada e da escrita reflexiva a eles associada. No que diz respeito ao 1.º indicador, 6 sujeitos referem que desenvolveram a competência de organizar o trabalho pedagógico, que se concretiza na capacidade accional de “Gerir e utilizar de forma integrada os conteúdos”³⁰⁰, “Organizar e gerir o espaço e o tempo pedagógicos”³⁰¹, “Seleccionar, adaptar, elaborar e usar adequadamente o material

³⁰⁰ Exemplo de UR: “O facto de na turma em que tive a possibilidade de leccionar existir uma criança com Necessidades Educativas Especiais, fez com que eu tivesse a oportunidade de aprender de que forma um professor faz um ensino mais integrado e individualizado a uma criança com grandes dificuldades ao nível da aprendizagem” [Diana - n. aut - final 2.º S].

³⁰¹ Exemplo de UR: “Relativamente às competências profissionais que penso ter adquirido, são várias: adquirir, por exemplo, a competência de organizar o espaço pedagógico face à natureza da tarefa, principalmente quando optava por realizar trabalhos em grupo” [Sofia - n. aut - final 2.º S].

didáctico”, “Usar as TIC e os audiovisuais no processo de ensino-aprendizagem”³⁰² e “Conceber a planificação como um plano aberto de organização da intervenção pedagógica”. Do conjunto destes subindicadores sobressai a capacidade de “Seleccionar, adaptar, elaborar e usar adequadamente o material didáctico”:

Por exemplo, um cartaz: se pretendemos que os alunos adquiram determinados conhecimentos e competências, devemos transportar para a sala de aula cartazes incompletos e não já terminados, uma vez que são os alunos que devem construir o seu próprio conhecimento [Sofia - n. aut - final 2.º S];

Os materiais utilizados devem ser o mais ricos possível, desde jornais, a revistas, a livros, a filmes, a pesquisas na Internet, entre muitas outras fontes de informação que enriquecem o aluno e o motivam, pois sente que as suas aprendizagens têm utilidade para o mundo fora da escola (a aprendizagem torna-se significativa) [António - n. aut - final 2.º S].

Com o mesmo número de sujeitos, mas com menor sustentação em UR, surge a capacidade de “Conceber a planificação como um plano aberto de organização da intervenção pedagógica”:

Adquiri, sem dúvida, a capacidade de planificar e optar por diferentes metodologias e estratégias de acordo com os temas e as áreas a abordar, visando sempre a possibilidade de efectuar uma interligação entre áreas e saberes e perspectivando a planificação como sendo apenas um plano que funciona como um guia e não como um modelo a seguir rigorosamente [Sofia - n. aut - final 2.º S];

A nível de competências desenvolvidas, durante esta prática pedagógica, aponto a planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem, tendo em conta nesta planificação, os conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras, como, por exemplo, na aprendizagem dos vários grafemas, partimos sempre de palavras familiares às crianças [Sara - n. aut - final 2.º S].

São subindicadores que, em articulação com os restantes, indiciam uma orientação pedocêntrica da intervenção pedagógica no que concerne à organização do trabalho pedagógico.

³⁰² Esta competência aparece associada a duas ideias: a primeira que associa o uso das TIC à motivação e ajuda à aprendizagem “Durante o estágio recorri por duas vezes às TIC uma vez que considero que elas podem ajudar os alunos a aprenderem se a sua aplicação for adequada. Ao utilizá-las notei que os alunos ficaram mais motivados e empenhados na realização das tarefas” [Sofia - n. aut - final 2.º S] e a segunda que considera as TIC como meios de obter respostas a questões e não de exposição de matéria “Queria ainda afirmar que quando utilizei o powerpoint, tive consciência de que este deve ser apresentado como forma de dar resposta a questões estrategicamente colocadas e não como uma mera exposição de informação” [Sofia - n. aut - final 2.º S].

Se os indicadores anteriores nos elucidam sobre a forma como os estagiários operacionalizam a organização do trabalho pedagógico, o indicador “Ajudar o aluno a “aprender a aprender”” revela-nos como essa operacionalização se concretiza na sua acção pedagógica quotidiana: “Adoptar o método experimental e a resolução de problemas”. Tratando-se de uma prática pedagógica com suporte teórico e regulador³⁰³, os estagiários vêem neste modelo de intervenção potencialidades para desenvolverem nos alunos saberes diversificados mas também atitudes de cooperação, espírito crítico e autonomia. É o que se depreende, por exemplo, da opinião da estagiária Sofia ao escrever na sua narrativa que:

este método permite, partindo de situações problemáticas para as quais não há respostas, a cooperação de vários intervenientes, o desenvolvimento do espírito crítico e a autonomia [Sofia – n. aut - final 2.º S],

para além de ser uma estratégia motivadora para os alunos:

Além disso, motiva os alunos, uma vez que os temas são normalmente propostos por eles [Sofia – n. aut - final 2.º S].

Esta orientação na intervenção didáctico-pedagógica pressupõe uma reorganização dos processos tradicionais de entender o ensino e a aprendizagem, ou seja, a exposição e a verbalização dão lugar a novas epistemologias que relevam o método experimental e a resolução de problemas no desenvolvimento curricular. Desta ruptura epistemológica nos dão conta os seguintes excertos:

Sempre que pareceu relevante, propus trabalhos de pesquisa pois penso que é uma forma excelente de motivar os alunos, fazer com que adquiram gosto em aprender... Propus aos alunos pesquisas em casa, recorrendo a outros materiais, recursos... Outra metodologia que um dia gostarei de desenvolver diz respeito ao trabalho de projecto [Sofia - n. aut - final 2.º S];

Pude também proporcionar aos alunos a realização de actividades experimentais e de sistematização de conhecimentos da realidade natural, tais como, experiências com som, experiências com materiais para descobrirem qual a textura, a forma e a cor [Sara - n. aut - final 2.º S];

³⁰³ A título de exemplo referimos o ClicMat que é um conjunto de 32 actividades matemáticas interactivas, concebidas de maneira a poderem ser utilizadas tanto em situações de sala de aula, como em pequeno grupo ou individualmente de forma autónoma ou o Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências no 1.º ciclo. Estes programas, dirigidos a alunos do 1.º ao 9.º ano, são exemplos significativos de experiências de aprendizagem preconizadas pelo Currículo Nacional do Ensino Básico que sugerem metodologias de aprendizagem interactivas, centradas no aluno, em que se incentiva a pesquisa, a observação e o conhecimento.

Esta descoberta deve ser feita em conjunto, para os alunos analisarem e discutirem os resultados [António - n. aut - final 2.º S].

Adoptar este novo enfoque paradigmático implica reposicionar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem. Dos 12 sujeitos do estudo, 7 dão-nos conta desta deslocalização ao concretizarem, em termos de intervenção didáctico-pedagógica, a capacidade de “Desenvolver o currículo a partir dos recursos do meio e de situações vividas pelos alunos”, e de “Adequar métodos e estratégias/actividades aos níveis de desenvolvimento e ritmo de aprendizagem dos alunos”. As UR seguintes evidenciam o sentido com que foi criado este indicador:

Envolver as instituições, a comunidade e os recursos materiais próximos da escola nas actividades do processo ensino - aprendizagem dos alunos [Sónia - n. aut - final 2.º S];

Deste modo, acabei esta prática pedagógica a perceber que um professor eficiente deve adaptar as metodologias aos alunos e não estes às suas metodologias, uma vez que é necessário ter em conta o seu ritmo de aprendizagem, assim como a adequação das técnicas apresentadas, ou seja, perante uma turma com diferentes ritmos da aprendizagem, como esta onde estagiei, foi necessário preparar actividades de acordo com o ritmo de cada criança [Sara - n. aut - final 2.º S].

O indicador “Avaliar” indicia que os estagiários desenvolveram a capacidade de “Diversificar modalidades, estratégias e instrumentos de avaliação dos alunos”³⁰⁴ e o que emerge neste final de semestre como uma maior aquisição é “Identificar e compreender os processos mentais dos alunos” permitindo-lhes, através do desenvolvimento desta capacidade profissional, melhor regular a sua intervenção didáctico-pedagógica:

Senti bastante o crescimento a nível profissional ou mesmo na aquisição de novas competências como (...) a identificação do ritmo e dificuldades dos alunos, (...), a compreensão metacognitiva dos processos mentais dos alunos (...) [Olga - n. aut - final 2.º S];

No decorrer da aula verifiquei que alguns alunos sentiam dificuldade na altura de representarem o problema [Diana - n. aut - final 2.º S].

O indicador “Motivar intrinsecamente os alunos” constitui a última peça do puzzle desta dimensão. Parece começar a ficar claro para os estagiários que a motivação para aprender se relaciona mais com as actividades significativas que são propostas aos

³⁰⁴ Exemplo de UR: “Outra competência que adquiri foi utilizar várias estratégias de avaliação através de instrumentos diversificados e adequados aos objectivos visados e aos níveis de cada aluno” [Sofia - n. aut - final 2.º S].

alunos, com a qualidade dos materiais pedagógicas e com a organização dos espaços e estrutura da comunicação do que com actividades e estratégias behavioristas:

Actividades estas [actividades experimentais] que motivam muito os alunos e as quais desempenham com agrado [Sara - n. aut - final 2.º S];

A organização e o arranjo do espaço, a estrutura da comunicação e os materiais são campos que podem ser explorados tendo em vista o acrescentar de motivação nas crianças [António - n. aut - final 2.º S].

A dimensão *Clínico-relacional* (subcategoria A3) surge também nas narrativas autobiográficas e agrega 12 indicadores respeitantes a 9 sujeitos, correspondendo a 14,0% de UR da categoria (Quadro 83).

Quadro 83- UE e UR da subcategoria A3: Clínico-relacionais (categoria A)

Subcategoria	Indicadores	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo					
		Por indicador			Por subcategoria		
		UE	UR	%	UE	UR	%
A3 – Clínico-relacionais	1- Comunicar adequadamente com os alunos	3	3	11,5	9	26	14,0
	2- Observar os alunos em todas as actividades escolares	1	1	03,8			
	3- Incentivar a aprendizagem cooperativa	2	4	15,4			
	3.1- Como imperativo social	1	1	25,0			
	3.2- Pelas competências que desenvolve no professor	1	1	25,0			
	3.3- Como condição para o sucesso	2	2	50,0			
	4- Valorizar a opinião e a crítica informada dos alunos	-	-	-			
	5- Fomentar a autonomia na aprendizagem dos alunos	1	1	03,8			
	6- Privilegiar a comunicação horizontal	3	3	11,5			
	7- Educar na e para a cidadania	1	1	03,8			
	7.1- Promover o respeito pelos valores da diversidade cultural	1	1	100			
	7.2- Estimular o espírito crítico	-	-	-			
	8- Gerir situações imprevistas	1	1	03,8			
	9- Gostar de crianças	1	1	03,8			
	10- Colaborar com colegas/outros professores/trabalhar em equipa	4	7	27,0			
	10.1- Com os colegas do grupo de estágio	3	4	57,1			
	10.2- Com os supervisores	3	3	42,9			
	11- Vontade de se conhecer	1	1	03,8			
	12- Gerir os comportamentos	2	3	11,5			
	12.1- Pela adequação das tarefas pedagógicas às necessidades e ritmos de trabalho dos alunos	1	1	33,3			
	12.2- Pela promoção de um clima favorável à aprendizagem	1	1	33,3			
	12.3- Pela promoção da participação activa dos alunos na construção das normas e das regras do grupo	1	1	33,3			

Os estagiários referem ter continuado a aprofundar capacidades já recenseadas no final do 1.º semestre e adquirido outras como a “Vontade de se conhecer”³⁰⁵ e “Gerir os comportamentos”³⁰⁶. Os indicadores “Colaborar com colegas/outros professores/trabalhar em equipa”, “Privilegiar a comunicação horizontal”³⁰⁷ e “Incentivar a aprendizagem cooperativa”³⁰⁸ ressaltam, na dimensão em análise, uma preocupação que intersecta dinâmicas de natureza didáctico-pedagógica com outras de natureza relacional. É o caso, por exemplo, da componente comunicacional onde “Colaborar com colegas/outros professores/trabalhar em equipa” perpassa idiossincraticamente para “Privilegiar a comunicação horizontal” entre os alunos, competência que, para além de desenvolver competências cívicas no aluno, é uma importante estratégia de ensino-aprendizagem. Esta transição ecológica de uma socialização profissional feita a montante ou concomitante com a iniciação à prática profissional não pode deixar de ser equacionada nos planos curriculares de formação inicial de professores³⁰⁹. Da sua experiência de estágio os futuros professores dão-nos conta da importância que atribuíram ao trabalho em equipa com os colegas do grupo de estágio e com os supervisores:

Como a prática pedagógica por vezes não é individual, devo também referir que o trabalho de grupo torna-se mais enriquecedor quando existe inter ajuda e companheirismo ao longo da elaboração das planificações das aulas a leccionar, assim como ao longo da realização e preparação de materiais de apoio também a utilizar na prática pedagógica [Diana - n. aut - final 2.º S];

O excelente trabalho de grupo que desenvolvemos permitiu-nos crescer a diversos níveis [Edite - n. aut - final 2.º S];

³⁰⁵ Exemplo de UR: “Senti (...) vontade de ir mais longe e de me conhecer mais (...)” [Olga - n. aut - final 2.º S].

³⁰⁶ Exemplo de UR: “Promovo a participação activa dos alunos na construção das normas e regras da turma” [Sónia - n. aut - final 2.º S].

³⁰⁷ Exemplo de UR: “Ao longo da prática pedagógica fui aperfeiçoando as minhas capacidades em comunicar com os alunos, promovendo uma comunicação horizontal ao contrário da vertical (que era a que mais predominava no início) (...)” [Sofia - n. aut - final 2.º S].

³⁰⁸ Exemplo de UR: “Pessoalmente, considero o trabalho de grupo um método a valorizar por várias razões: na sociedade em que vivemos é cada vez mais perceptível a necessidade de trabalhar em equipa, logo a inter ajuda, a cooperação e a colaboração de vários intervenientes na resolução de várias actividades são competências que os alunos obrigatoriamente devem desenvolver” [Sofia - n. aut - final 2.º S]. O incentivo à aprendizagem cooperativa surge neste excerto como imperativo social, mas também aparece noutras UR associado às competências que desenvolve no próprio professor e como condição para o sucesso.

³⁰⁹ As escolas de formação de professores, salvo raras excepções, continuam a privilegiar currículos de formação centrados nas disciplinas académicas. Neste modelo organizacional, as áreas científicas (ou departamentos) encontram um terreno fértil de legitimação do seu poder (burocrático e científico) e a formação profissional (prática pedagógica) tem sido o parente pobre dessa estrutura disciplinar.

(...) mas mais essencial foi o papel da professora cooperante, na medida em que durante todo o tempo lectivo, nos orientou, deu sugestões, propôs novas alternativas, fundamentou as suas práticas, deu-nos uma grande autonomia na escolha das metodologias e estratégias e também muito importante, foi ter-nos colocado sempre a par dos problemas que envolviam não só a turma, como toda a escola [Sofia - n. aut - final 2.º S].

“Gerir situações imprevistas”³¹⁰ é outro indicador que sugere também um princípio de ruptura com modelos que ignoram o carácter dinâmico, instável e ambíguo dos contextos nos processos de ensinar e aprender. Embora timidamente, emerge a ideia de que promover o desenvolvimento e a aprendizagem implica ter em consideração que não há lugar a receitas preconcebidas e a ideia de um profissional reflexivo que pensa e actua num dado contexto e numa perspectiva ecológica: observa o sistema, identifica problemas, caracteriza-os, inventaria possíveis soluções e recursos... Tenta resolver os problemas e avalia os resultados, devendo, caso os problemas persistam, retomar todo o processo problematizador...

Mas toda esta dimensão relacional pode ficar hipotecada se não for abarcada transversalmente pelo sentimento presente no indicador “Gostar de crianças”. Apesar de ser um sentimento presente em todos os estagiários³¹¹, que o tempo e a interacção continuada nutriram, curiosamente apenas uma estagiária o referiu expressamente na sua narrativa:

Mas tudo se torna mais claro com os sorrisos de quem nos recebe e sabe acolher com o essencial, o coração... e isto, as crianças, sabem fazê-lo melhor que ninguém [Alexandra - n. aut - final 2.º S].

Relativamente à dimensão institucional (subcategoria A4), os estagiários revelam ter aprofundado poucas competências (4 sujeitos, com 8 UR correspondendo a 4,3% de UR da categoria) (Quadro 84).

³¹⁰ Exemplo de UR: “Supero situações imprevistas, fazendo alterações ao plano definido anteriormente” [Sónia - n. aut - final 2.º S].

³¹¹ Somos testemunha desta relação afectiva construída ao longo do estágio e das manifestações de amizade que se tornaram muito evidentes nas últimas intervenções dos professores estagiários nos centros de estágio.

Quadro 84- UE e UR da subcategoria A4: Institucionais (categoria A)

Subcategoria	Indicadores	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo					
		Por indicador			Por subcategoria		
		UE	UR	%	UE	UR	%
A4 – Institucionais	1- Participar na organização de eventos escolares e funcionamento das escolas	3	5	62,5	4	8	4,3
	2- Colaborar com o contexto da comunidade em que a escola se insere	2	2	25,0			
	3- Revelar assiduidade e pontualidade	1	1	12,5			

De entre os indicadores presentes nesta dimensão, o que maior sustentação recebe no discurso narrativo relaciona-se com a capacidade de “Participar na organização de eventos escolares e funcionamento das escolas”, seguindo-se-lhe, por ordem de importância, os indicadores “Colaborar com o contexto da comunidade em que a escola se insere”³¹² e “Revelar assiduidade e pontualidade”³¹³.

A prática pedagógica deu-me ainda a possibilidade de participar na gestão de projectos de escola, já que tive a oportunidade de colaborar em projectos de escola, mais precisamente, na festa de natal, e na festa final de ano lectivo, como parte integrante do plano anual de actividades [Diana - n. aut - final 2.º S].

A observação destes dados leva-nos a reconduzir a análise feita relativamente aos dados do 1.º semestre, ou seja, parece continuar a dominar a ideia de desenvolvimento de capacidades conotadas apenas com a instituição onde decorre o estágio e não tanto com a nova realidade organizacional e respectivos órgãos de gestão e administração e de articulação curricular.

A dimensão *Crítico-reflexiva* (subcategoria A5) é uma competência que a totalidade dos estagiários assume ter aprofundado (12 sujeitos, com 68 UR correspondendo a 36,6% de UR da categoria). Os 7 indicadores em que se estrutura permite-nos ter uma ideia de como esta dimensão se construiu e qual o peso de cada um desses indicadores nessa estrutura (Quadro 85). Do ponto de vista das unidades de enumeração (número de sujeitos que dizem ter desenvolvido a competência), o indicador “Reflectir criticamente como meio de reestruturação dos saberes de acção” é o que maior sustentação recebe comparativamente com os restantes indicadores.

³¹² Exemplo de UR: “Este facto (participar na gestão de projectos da escola) permitiu-me um conhecimento mais alargado com o meio envolvente, com os pais, com outros professores e outras instituições” [Diana - n. aut - final 2.º S].

³¹³ Exemplo de UR: “Sou pontual e assídua” [Sónia - n. aut - final 2.º S].

Quadro 85- UE e UR da subcategoria A5: Crítico-reflexivas (categoria A)

Subcategoria	Indicadores		Unidades de Enumeração/Unidades de Registo					
			Por indicador			Por subcategoria		
			UE	UR	%	UE	UR	%
A5 – Crítico-reflexivas	1- Problematicar condutas profissionais na instituição escolar/criticar aspectos negativos da profissão		-	-	-	12	68	36,6
	2- Identificar/apreciar aspectos críticos relativos aos contextos de prática e supervisão		7	30	44,1			
	2.1- Dificuldades iniciais	Lidar com a falta de pré-requisitos dos alunos	-	-	-			
		Falta de bases teóricas	-	-	-			
		Gerir a acção e a interacção com os alunos	-	-	-			
		Coordenar níveis de desenvolvimento diferenciado no grupo-turma	-	-	-			
		2.2- Dificuldades em participar na vida da escola	2	5	16,7			
		Falta de solicitação por parte da escola cooperante	-	-	-			
		Falta de disponibilidade dos formandos	1	3	-			
		Falha na organização do estágio	2	2	-			
	2.3- Descontinuidades no modelo de formação		7	20	66,7			
		Discrepância de metodologias entre a escola cooperante e a instituição formadora	1	1	-			
		Desarticulação entre as exigências da prática e a formação na instituição formadora	1	1	-			
		Frac interacção entre a escola cooperante e a instituição formadora	-	-	-			
		Prevalência da dicotomia teoria-prática	3	5	-			
		Falta de sequência no estágio	1	2	-			
		Coexistência do estágio com outras unidades curriculares	2	3	-			
		Não fazer passar os estagiários por todos os anos de escolaridade	4	8	-			
	2.4- Falta de qualidade dos formadores		3	5	16,7			
		Da instituição formadora	2	2	-			
		Dos professores cooperantes na dimensão reflexiva	1	3	-			
	3- Problematicar o sentido das práticas		4	8	11,8			
		3.1- Questionar os fins educativos	-	-	-			
		3.2- Fundamentar as práticas	3	4	50,0			
		3.3- Investigar problemas de natureza profissional	2	4	50,0			
	4- Reflectir criticamente como meio de reestruturação dos saberes de acção		10	19	27,9			
		4.1- Na, sobre e para a acção	10	18	94,7			
		4.2- Sobre a reflexão (meta-reflexão)	1	1	05,3			
	5- Desenvolver uma cultura reflexiva		3	3	04,4			
	6- Reflectir criticamente como meio de reestruturação organizacional (propostas de mudança)		4	7	10,3			
	6.1- Repensar a organização e duração do		2	2	28,6			

	estágio						
	6.2- Institucionalizar um espaço de reflexão	1	2	28,6			
	6.3- Possibilitar o desenvolvimento de competências institucionais	2	3	42,9			
	7 - Problematicar o uso dos manuais escolares	1	1	01,5			

Uma observação mais cuidada deste indicador permite verificar que 10 estagiários, com 94,7% de UR, desenvolveram a competência de reflectir criticamente “Na, sobre e para a acção” e que um deles refere ter desenvolvido concomitantemente a capacidade meta reflexiva³¹⁴:

As minhas experiências tornaram-se mais significativas com a reflexão. Como futura professora a reflexão permitiu-me constatar se as estratégias utilizadas na aula tiveram o "efeito" pretendido nos alunos ou se eles perceberam e aprenderam [Patrícia - n. aut - final 2.º S];

A necessidade de reflectir e a compreensão que só reflectindo é que posso evoluir no meu futuro profissional, faz-me concluir que a aprendizagem que efectuei durante a prática pedagógica se deve não apenas à minha capacidade e vontade de aprender estudando, pesquisando e investigando, mas também à capacidade de aprender com os outros, não apenas com os professores e colegas de estágio mas também com os próprios alunos [Diana - n. aut - final 2.º S];

Entendo estes quatro anos (e este último ano em concreto) como sendo muito importantes no meu desenvolvimento enquanto pessoa, cidadão e professor, tendo incrementado o espírito reflexivo, que devo fomentar, para sustentar as minhas práticas educativas futuras [António - n. aut - final 2.º S].

A reestruturação dos saberes de acção pela reflexão decorre não apenas da reorganização de saberes e de competências profissionais mas também do aprofundamento do conhecimento sobre si próprios:

Ao reflectirmos sobre a nossa prática tornamo-nos professores mais competentes, abertos à mudança e conhecedores das nossas capacidades que poderão ser ilimitadas [Edite - n. aut - final 2.º S];

Pois, para mim, devemos reflectir (como já disse anteriormente) sobre todos os nossos actos e palavras, na medida em que, ao reflectirmos nas nossas acções teremos sempre um maior conhecimento de nós próprios [Alexandra - n. aut - final 2.º S].

³¹⁴ Exemplo de UR: “Esta reflexão permite-me reflectir de uma forma ainda mais crítica e consciente sobre a minha prestação ao longo de todo o estágio que efectuei durante este último ano lectivo” [Diana - n. aut - final 2.º S].

Estas UR ilustram a importância atribuída pelos estagiários à reflexão crítica na e sobre a acção como meio de reestruturação do agir profissional e de desenvolvimento de uma cultura reflexiva.

Outro indicador explicita também o sentido da dimensão crítico-reflexiva do desenvolvimento profissional: “Identificar/apreciar aspectos críticos relativos aos contextos de prática e supervisão”. De entre os subindicadores presentes no indicador destaca-se aquele que revela um maior impacto dos contextos de prática supervisionada na consciencialização das “Descontinuidades no modelo de formação”. De facto, a “Discrepância de metodologias entre a escola cooperante e a instituição formadora”³¹⁵, a “Desarticulação entre as exigências da prática e a formação na instituição formadora”³¹⁶, a “Falta de sequência no estágio”³¹⁷, a “Coexistência do estágio com outras unidades curriculares”³¹⁸ e, sobretudo, a “Prevalência da dicotomia teoria-prática” e o facto de “Não fazer passar os estagiários por todos os anos de escolaridade” são aspectos conceptuais e organizacionais que, segundo os estagiários, dificultam a implementação mais optimizada do modelo centrado na *praxis*³¹⁹. No que respeita aos dois últimos aspectos, as UR seguintes evidenciam algumas das descontinuidades do modelo de formação sentidas ao longo do estágio:

Até hoje me interrogo do porquê de certas cadeiras... serão para preencher o horário? Será que o tempo lectivo que elas estão a "roubar" não fazem falta às cadeiras que realmente nos fazem evoluir/crescer? [Patrícia - n. aut - final 2.º S];

No que diz respeito à articulação entre os conceitos teórico - práticos e a prática em contextos reais, na minha opinião é muito reduzida, pois as unidades curriculares

³¹⁵ Exemplo de UR: “Perante uma turma do 1.º ano que estava a iniciar a sua aprendizagem na leitura e na escrita verifiquei algumas dificuldades em lidar com esta situação. Como era uma turma com métodos impostos pela professora cooperante diferentes daqueles apresentados pelas professoras estagiárias, foi uma tarefa muito difícil tentar que as alunos se entusiasmassem por métodos diferentes dos que conheciam (...)” [Sara - n. aut - final 2.º S].

³¹⁶ Exemplo de UR: “Nas unidades curriculares da formação a questão da avaliação dos “nossos alunos” não é um assunto muito explorado e muitas das vezes não há tempo para tudo” [Sónia - n. aut - final 2.º S].

³¹⁷ Exemplo de UR: “Com a prática pedagógica durante dois dias por semana constatei que, apesar do trabalho árduo, andava sempre “desnorteada” pois não sabia o que a turma já tinha aprendido” [Patrícia - n. aut - final 2.º S].

³¹⁸ Exemplo de UR: “As dificuldades em mobilizar estas competências surgem, na minha opinião, porque a prática pedagógica é realizada em paralelo com as outras unidades curriculares, não permitindo, assim, ao futuro professor envolver-se por completo com as suas práticas” [Sónia - n. aut - final 2.º S].

³¹⁹ Esta análise é corroborada pelos resultados da auto-avaliação do curso realizada no ano lectivo 2003/04 (acessível em <http://www.esec.pt/gq/esecweb1st.htm>).

existentes no curso de professores de 1.º CEB não têm isso em conta e não dão o devido valor e importância ao estágio [Alexandra - n. aut - final 2.º S];

O facto de não ter tido a possibilidade de leccionar ao 1.º ano de escolaridade, fez com que nunca tenha mobilizado determinadas competências essenciais no âmbito da Língua Portuguesa. Penso que esta é a principal crítica a fazer à organização do curso, uma vez que todos os formandos deveriam ter a possibilidade de contactar com o 1.º ano de escolaridade [Sofia - n. aut - final 2.º S];

O meu balanço deste ano é positivo, e sinto que teria muitas dificuldades, um dia, perante uma turma do 1.º ano sem passar por uma prática pedagógica como me foi proporcionada este ano, deste modo considero que todos os futuros professores deveriam realizar estágio numa turma do 1.º ano, pois da teoria à prática vai um passo gigante. Só passando pelo contexto se pode ter noção de como se processa toda a aprendizagem, tal como das nossas dificuldades perante o mesmo [Sara - n. aut - final 2.º S].

O estágio permitiu ainda aos estagiários detectarem falhas relacionadas com a “Falta de qualidade dos formadores”. Esta falta de qualidade diz respeito tanto aos docentes (e disciplinas) da instituição formadora como aos professores cooperantes. A pertinência de algumas disciplinas para a formação é objectivamente questionada pela estagiária Patrícia:

Pois bem... Será que as cadeiras que menciono não têm importância ou será que os docentes que as leccionaram não têm/tinham as competências adequadas? [Patrícia - n. aut - final 2.º S].

Já a estagiária Elvira interroga-se sobre a formação das professoras cooperantes:

Outro aspecto que gostava de referir é a pertinência dos professores cooperantes terem formação. No fundo, nós passamos a maioria do estágio sob a sua supervisão e eu considero que faz todo o sentido que tenham formação adequada para desempenharem essa função. Reconheço que esta falta de formação é mais notória na componente reflexiva, a qual em muitos casos é quase inexistente [Elvira - n. aut - final 2.º S].

“Problematizar o sentido das práticas” é outra capacidade crítico-reflexiva desenvolvida pelos estagiários. A reflexão escrita continuada que o estágio supervisionado lhes proporcionou possibilitou-lhes o desenvolvimento desta capacidade que, articulada com outras da mesma natureza, potencia o auto-desenvolvimento assente no aprofundamento da capacidade de fundamentar/legitimar e investigar as próprias práticas. Apesar do discurso global ser atravessado pela ideia de que o desenvolvimento se concretiza pela investigação de problemas emergentes da prática profissional, foi possível

identificar excertos que explicitam com maior objectividade esta tendência e que configuram a ideia de que a formação é um processo inacabado e que acontece ao longo da vida. Os estagiários reconhecem a pertinência desta capacidade como condição para o auto-conhecimento e auto-desenvolvimento, e consequentemente para a construção da sua autonomia profissional:

A escrita das narrativas autobiográficas e o *feedback* do supervisor foi uma mais-valia no meu crescimento profissional, fez-me reflectir sobre as minhas práticas, principalmente nas suas fundamentações. Inicialmente, quando elaborava uma planificação, esta tinha como é óbvio um suporte teórico, mas ser capaz de justificar literalmente era uma tarefa complexa. Após o início da escrita das narrativas, esta tarefa começou a tornar-se mais simples [Elvira - n. aut - final 2.º S].

Para validar as suas opções, o professor reflexivo deverá saber investigar para que as suas acções consigam promover o sucesso educativo dos seus alunos. É através desta forma de estágio que podemos construir conhecimentos diários e testá-los, podendo contar com o apoio dos docentes como guias nestas nossas "experiências" [Carlos - n. aut - final 2.º S].

Mas o desenvolvimento da competência crítico-reflexiva não se esgotou em questões de índole organizacional ou de gestão curricular. Ela é também prospectiva e, neste sentido, a partir da reflexão sobre o vivido, os estagiários foram capazes de perspectivar a reestruturação organizacional da iniciação à prática profissional. Os aspectos que na sua opinião deverão melhorar vão no sentido de “Repensar a organização e duração do estágio”³²⁰, “Institucionalizar um espaço de reflexão”³²¹ e “Possibilitar o desenvolvimento de competências institucionais”³²².

A análise destas cinco subcategorias legitima concluir que os contextos de prática supervisionada com escrita reflexiva são determinantes na apropriação e no desenvolvimento de competências profissionais na formação inicial de professores.

³²⁰ Exemplo de UR: “Acho que seria mais proveitoso o estágio desenvolver-se, por exemplo, ao longo de três meses. Tenho consciência que iriam ser meses demasiado exigentes mas vai ser assim quando me encontrar a leccionar” [Patrícia - n. aut - final 2.º S].

³²¹ Exemplo de UR: “Acrescento, ainda, que seria muito bom que o estágio tivesse dois momentos, um em que teria de dar aulas e outro em que teria de reflectir, com a turma, sobre a minha prática. A reflexão deveria fazer parte da estrutura organizacional do curso, deveria ser contemplada em termos de espaço lectivo” [Patrícia - n. aut - final 2.º S].

³²² Exemplo de UR: “Neste sentido, sinto que me falta adquirir competências de nível institucional, uma vez que o estágio não proporciona situações que permitam desenvolver essas competências. Penso que a ESEC deve repensar o estágio tendo em conta este factor, no qual se verificam mais lacunas” [Elvira - n. aut - final 2.º S].

Acontece que o desenvolvimento de competências é um processo intersubjectivo de construção mediatizado por factores multirreferenciais, e que implica a tomada de consciência da evolução desse processo construtivo. A categoria B dá-nos conta dessa consciencialização (Quadro 86).

Quadro 86- UE e UR da categoria B: Importância dos contextos de prática supervisionada na tomada de consciência da evolução do processo de construção de competências profissionais

Categoria	Indicadores	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo					
		Por indicador			categoria		
		UE	UR	%	UE	%	UR
B – Importância dos contextos de prática supervisionada na tomada de consciência da evolução do processo de construção de competências profissionais	1 – Reconhecimento da complexidade do acto de ensinar face aos contextos	1	2	03,7	12	100	54
	1.1- Simultaneidade de funções	-	-	-			
	1.2- Novidade/imprevisibilidade do contexto	1	2	100			
	2- Reconhecimento da centralidade do estágio supervisionado como contexto de realização de experiências significativas de formação e de construção identitária	12	36	66,7			
	3 – Reconhecimento da acção supervisiva eco-clínica como factor de consciencialização do desenvolvimento do projecto profissional	8	13	24,1			
	3.1- A acção supervisiva como orientação e ajuda	7	8	61,5			
	3.2- A acção supervisiva como estímulo à prática reflexiva	3	5	38,5			
	4- Reconhecimento da importância do estágio para o conhecimento do sistema educativo	2	3	05,6			

A totalidade dos estagiários, com 54 UR na categoria, reconhece a importância dos contextos de prática supervisionada no desenvolvimento da consciência profissional a qual se concretiza através 1) do “Reconhecimento da complexidade do acto de ensinar face aos contextos”, 2) do “Reconhecimento da centralidade do estágio supervisionado como contexto de realização de experiências significativas de formação e de construção identitária”, 3) do “Reconhecimento da acção supervisiva eco-clínica como factor de consciencialização do desenvolvimento do projecto profissional” e 4) do “Reconhecimento da importância do estágio para o conhecimento do sistema educativo”.

Uma análise mais detalhada destes indicadores permite-nos compreender como a interacção com os contextos de prática foi importante para a tomada de consciência da evolução do processo de construção de competências profissionais. O indicador 1 abre a porta para a compreensão de que ensinar e aprender é um acto complexo e imprevisível e

que o (in)sucesso ocorre no diálogo e no jogo interactivo que se estabelece entre vários actores, contextos, situações e tempos de aprendizagem. Como refere a estagiária Alexandra,

Para mim o estágio é como uma viagem, partimos com a certeza para onde vamos, mas não sabemos o que vamos encontrar nem quem vamos conhecer ao longo do caminho. É o incerto que marca os primeiros passos [Alexandra - n. aut - final 2.º S].

Recusa-se nesta afirmação a ideia de que o estágio é um espaço de aplicação. Ao contrário, parece ver-se nesta ideia a antecâmara de um espaço maior de formação onde se vislumbra a iniciação à prática profissional como um contexto de realização de experiências significativas de formação profissional potencializadoras de construção identitária. É este o entendimento da totalidade dos estagiários que reconhece as experiências vividas no estágio e a reflexão continuada como estruturantes da construção de competências profissionais e da consciencialização das relações complexas e dos factores associados a esse processo construtivo. Os exemplos de UR que se seguem, escolhidos de entre as 36 UR recenseadas neste indicador, ilustram o que acabámos de deduzir.

A riqueza e intensidade das aprendizagens ocorridas durante a minha prática pedagógica foi das etapas mais importantes no meu desenvolvimento profissional, não só porque a construção do meu repertório de competências e conhecimentos foi mais activo e impetuoso mas também porque construí e desenvolvi a minha capacidade de reflexão e avaliação profissional. Este confronto directo com as situações da prática real fez-me consciencializar das exigências, contratempos e desafios que a profissão me reserva, bem como as oportunidades de crescimento e construção pessoal que virei a desenvolver durante a carreira profissional [Olga - n. aut - final 2.º S];

As actividades que se desenvolvem no estágio, tais como a observação, a análise e a responsabilização por actividades docentes, permitem não só o desenvolvimento de competências mas também a aquisição de conhecimentos, capacidades, atitudes, determinando o exercício competente da profissão [Sofia - n. aut - final 2.º S];

É na acção concreta que temos a oportunidade de testar os nossos conhecimentos e adquirir novas competências, ou seja, mobilizar e reestruturar saberes para responder eficazmente aos problemas que a prática nos coloca [Alexandra - n. aut - final 2.º S];

Sinto-me culturalmente um professor, com uma sensibilidade própria para trabalhar com os alunos [Carlos - n. aut - final 2.º S].

Interagir regularmente com os contextos de prática é, como vimos, um factor importante de desenvolvimento profissional. Porém, se a essa interacção se associar a

supervisão eco-clínica, o processo de desenvolvimento torna-se mais intenso, claro e consistente para os estagiários em consequência da activação dos processos de consciencialização que tal associação provoca. Ao examinarmos os subindicadores presentes neste indicador, “A acção supervisiva como orientação e ajuda” aparece como relevante no juízo positivo que os estagiários fazem do modelo de supervisão adoptado:

Tudo o que aprendi foi graças a vários agentes, sendo de congratular o papel fundamental de todos os docentes das unidades curriculares, mas sem dúvida, com maior pendor, os papéis quer do supervisor, quer da professora cooperante, já que foram estes que me ajudaram a tecer o meu caminho profissional através das suas ideias e dicas [Sofia - n. aut - final 2.º S];

No início, o meu pensamento tentava dar resposta a uma questão: "O que é que me está a acontecer?", resposta à qual consegui responder com a ajuda do professor supervisor e da professora cooperante [Elvira - n. aut. - final 2.º S];

É através desta forma de estágio que podemos construir conhecimentos diários e testá-los, podendo contar com o apoio dos docentes como guias nestas nossas "experiências" [Carlos - n. aut - final 2.º S].

Todavia, a acção supervisiva só é verdadeiramente eficaz do ponto de vista da formação se for capaz de desenvolver a capacidade reflexiva como condição para a emancipação e a construção da autonomia dos futuros professores. Parece poder deduzir-se do discurso narrativo que tal desenvolvimento se operou, conforme ilustram as opiniões expressas nos seguintes excertos:

Tão importantes como o facto de leccionar, são as reflexões após cada intervenção conduzidas pela professora cooperante e algumas vezes também pelo professor supervisor. Considero que estas reflexões foram fulcrais para a minha aprendizagem [Diana - n. aut - final 2.º S];

As reuniões de grupo que ocorriam no final de cada sessão foram outro dos grandes contributos da prática lectiva. Era aí que expúnhamos as nossas dúvidas, cooperávamos, como grupo, nos pontos a tratar na próxima sessão e, mais importante ainda, era onde reflectíamos sobre as práticas. [Edite - n. aut - final 2.º S].

A importância dos contextos de prática supervisionada não se restringe apenas ao desenvolvimento da consciência da evolução do processo de construção de competências profissionais. Segundo os estagiários, a iniciação à prática profissional em

contextos reais de ensino-aprendizagem permitiu também o aprofundamento do conhecimento e do agir profissional relacionado com o sistema educativo³²³.

As categorias A e B analisadas neste tema evidenciaram a importância dos contextos de prática supervisionada para o desenvolvimento profissional e identitário dos futuros professores. No entanto, a interacção com outros actores sociais e contextos de formação não deixa de ter impactes importantes nesse desenvolvimento como decorre da abordagem sistémica bioecológica (Bronfenbrenner e Morris, 1998)³²⁴. Este referencial teórico inspirou a criação da categoria C a qual procurou acomodar as UR que transportavam opiniões relativas à importância da interacção com outros contextos e actores que não os da prática para o desenvolvimento profissional dos estagiários (Quadro 87).

Quadro 87- UE e UR da categoria C: Importância da interacção com outros contextos de formação

Categoria	Indicadores		Unidades de Enumeração/Unidades de Registo					
			Por indicador			Por categoria		
			UE	UR	%	UE	%	UR
C – Importância da interacção com outros contextos de formação	1 – Papel da formação académica		3	7	87,5	4	33,3	8
		1.1- Papel dos docentes e das unidades curriculares	1	1	14,3			
		1.2- Papel da OIE (IV e V)	3	6	85,7			
	2 – Interacção com contextos de formação não formais		1	1	12,5			

Deste exercício resultaram dois indicadores: um que explicita a importância do “Papel da formação académica” e outro que releva a “Interacção com contextos de formação não formais” como factor de co-desenvolvimento³²⁵. O papel da formação académica no desenvolvimento de competências profissionais é destacado pelos estagiários numa dupla vertente: por um lado, atribuem importância ao papel da unidade curricular *Observação e Intervenção Educativa IV – Seminário de Análise e Reflexão Práticas* enquanto espaço de formação teórico-prática e de enquadramento do planeamento e

³²³ Exemplo de UR: “É através dela [iniciação à prática profissional] que temos um primeiro contacto com a realidade, com o sistema educativo e com os alunos. Passamos a ter uma visão mais concreta sobre o contexto educativo” [Rute - n. aut - final 2.º S].

³²⁴ No modelo bioecológico do desenvolvimento humano, que reformula o modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), são apresentados quatro aspectos multidirecionais inter-relacionados: “pessoa, processo, contexto e tempo” (Modelo PPCT).

³²⁵ Exemplo de UR: “Todas estas competências foram desenvolvidas ao longo do estágio, mas também na minha relação com os outros e nos diferentes contextos em que vivo no quotidiano” [Sónia - n. aut - final 2.º S].

desenvolvimento do estágio³²⁶ e, por outro, não deixam de considerar o contributo dos docentes das restantes unidades curriculares com quem tiveram a oportunidade de interagir³²⁷.

Descrição, análise e interpretação dos dados do tema 2

O tema 1 evidenciou quão importantes são os contextos de prática supervisionada para a construção de competências profissionais dos futuros professores. Com o tema 2 visámos perceber qual o contributo da escrita reflexiva com *feedback* co-construtivo sobre esses contextos para uma maior activação da tomada de consciência da evolução desse processo de desenvolvimento. Para isso, através de procedimentos analíticos e de síntese de desagregação-agregação do discurso narrativo dos sujeitos, criámos duas categorias de análise que nos possibilitou concluir que os estagiários perceberam a escrita reflexiva (categoria A) com *feedback* co-construtivo (categoria B) sobre a *praxis* como um importante contributo agilizador dos seus processos de desenvolvimento e mudança (Quadro 88). A análise global de conteúdo deste tema consta no Quadro 2 do Anexo 8. Tal como procedemos aquando da análise do tema 1, construímos, a partir da matriz dessa análise, quadros mais detalhados de frequências de UE e de UR por indicador e por categoria. Foi a partir desses quadros que procedemos à interpretação dos dados³²⁸.

Quadro 88- UE e UR por categoria do tema 2: Escrita reflexiva com *feedback* co-construtivo sobre a *praxis* e processos de mudança (2.º Semestre)

Categorias	Unidade de Enumeração/Unidades de Registo		
	UE	%	UR
A – Contribuição da escrita reflexiva	11	91,7	35
B – Contribuição do <i>feedback</i> co-construtivo	10	83,3	36

Uma análise mais detalhada da categoria A (11 sujeitos, com 35 UR na categoria) deixa-nos perceber que a contribuição da escrita reflexiva para a tomada de

³²⁶ Exemplo de UR: “O apoio que tínhamos do professor na aula, a orientação que nos dava para planearmos a aula, tornava-se bastante útil e interessante, pois confrontávamos as nossas opções com as do professor” [Edite - n. aut - final 2.º S].

³²⁷ Exemplo de UR: “Tudo o que aprendi, foi graças a vários agentes, sendo de congratular o papel fundamental de todos os docentes das unidades curriculares (...)” [Sofia - n. aut - final 2.º S].

³²⁸ A interpretação dos dados que se segue assenta nesses quadros sendo que alguns dos indicadores são ilustrados com UR.

consciência da evolução do processo de construção de competências profissionais se opera através de três indicadores (Quadro 89).

Quadro 89- UE e UR da categoria A: Contribuição da escrita reflexiva

Categoria	Indicadores	Unidade de Enumeração/Unidades de Registo						
		Por indicador				Por categoria		
		UE	%	UR	%	UE	%	UR
A – Contribuição da escrita reflexiva	1- Reconhecimento do valor da escrita de narrativas autobiográficas para o desenvolvimento profissional, pessoal e social	10	83,3	28	80,0	11	91,7	35
	2- Reconhecimento do valor da escrita de narrativas autobiográficas para o desenvolvimento de dispositivo estratégico de reflexão/avaliação	3	25	3	08,6			
	2.1 – Como dispositivo de auto-avaliação	3	25	3	100			
	2.2 – Como dispositivo de avaliação de desempenho	-		-	-			
	3- Atitude perante a escrita de narrativas autobiográficas	3	25	4	11,4			
	3.1- Questões legítimas que transportam expectativas	1	8,3	1	25,0			
	3.2- Receio de não corresponder ao desafio	1	8,3	1	25,0			
	3.3- Passar ao escrito: uma tarefa complexa	1	8,3	1	25,0			
	3.4- A dificuldade de falar de nós próprios	1	8,3	1	25,0			

O primeiro e o mais importante é o “Reconhecimento do valor da escrita de narrativas autobiográficas para o desenvolvimento profissional, pessoal e social”. Neste indicador, as 28 UR fazem sobressair a ideia de que a escrita reflexiva contribuiu para reforçar indicadores de desenvolvimento profissional que já tinham emergido na análise do tema 1 ou para aumentar a consciência dos estagiários sobre os mesmos. Os exemplos de excertos que se seguem são elucidativos desse contributo, os quais abarcam dimensões que vão do reforço da consciencialização das competências adquiridas ou em desenvolvimento à auto-regulação do desenvolvimento profissional:

Com esta "relação" entre mim e o papel consegui detectar falhas nas minhas estratégias e atitudes [Patrícia - n. aut - final 2.º S];

Ao longo de todo o ano lectivo fui identificando e aperfeiçoando competências profissionais e ganhando consciência daquelas que ainda estavam por adquirir ou desenvolver [Diana - n. aut - final 2.º S];

Considero que as narrativas realizadas, paralelamente à prática pedagógica, foram tão importantes como esta, visto que através destas pudemos expor as nossas práticas,

referindo as competências que se encontravam em desenvolvimento, expondo as nossas dúvidas, receios e concretizações [Edite - n. aut - final 2.º S].

São exemplos que revelam impactes importantes da escrita reflexiva na melhoria do desempenho profissional dos estagiários e que, apesar de para alguns constituir – sobretudo no início do processo – uma tarefa algo penosa, acabou por tornar-se num instrumento amigo de formação:

Hoje entendo a utilidade deste "documento". O que para mim era um fardo [escrita de narrativas autobiográficas] tornou-se como um "amigo", no qual tentava encontrar pequenas aberturas para evoluir [Patrícia - n. aut - final 2.º S].

Foi esta relação com a escrita reflexiva, construída paulatinamente ao longo do estágio, que levou, por exemplo, Alexandra a considerá-la uma preparação para o futuro:

Passei a ver as narrativas não só como um trabalho académico, mas fundamentalmente como uma "escola de vida", ou seja, uma experiência de vida que me irá acompanhar em todos os meus actos [Alexandra - n. aut - final 2.º S].

A melhoria do desempenho profissional a que aludimos não pode deixar de estar associada a um outro indicador criado para agregar as opiniões dos estagiários sobre o “Reconhecimento do valor da escrita de narrativas autobiográficas para o desenvolvimento de dispositivo estratégico de reflexão/avaliação”. As UR presentes no indicador revelam o contributo do estágio e da escrita reflexiva para o desenvolvimento da capacidade de auto-avaliação do desempenho profissional, constituindo-se, por este facto, também uma boa estratégia de desenvolvimento profissional:

Fazendo um balanço geral desta narrativa destaco a importância das reflexões individuais, pois estas permitem-nos um trabalho interior de reflexão sobre a acção; um pensar sobre o que se passou, as experiências e as emoções sentidas e um trabalho de análise, interpretação e questionamento das experiências narradas [Rute - n. aut - final 2.º S];

As narrativas ajudaram-me a perceber certos erros que fui dando ao longo do estágio e isso só foi possível através da reflexão, uma vez que ao realizar as narrativas pude compreender a necessidade de analisar, de avaliar e mudar certos comportamentos da minha prática [Alexandra - n. aut - final 2.º S].

É aliás o reconhecimento da pertinência da escrita reflexiva como instrumento de auto-formação que leva os estagiários a desenvolverem uma atitude positiva face à escrita de narrativas autobiográficas. Vários estudos corroboram a ideia de que a escrita de narrativas autobiográficas é uma tarefa complexa a que se junta a exposição (de

saberes/não saberes, sentimentos, atitudes...) dos sujeitos em desenvolvimento. Trata-se, por isso, pelo menos para alguns sujeitos, de um exercício que só atingirá os objectivos se entre os interlocutores se construir uma relação dinâmica de confiança progressiva. Os sujeitos do nosso estudo não estiveram imunes a esta complexidade como comprovam os seguintes excertos que exprimem as dificuldades sentidas no processo de escrita:

As minhas narrativas têm sempre poucas palavras, mas isso prende-se com o facto de eu por vezes sentir dificuldades em transpor para o papel as minhas angústias e sentimentos, mas elas foram, sem dúvida, um dos meios que me permitiu desenvolver as competências e reflectir sobre as minhas práticas [Sónia - n. aut - final 2.º S];

Esta não é uma tarefa fácil, na medida em que é sempre muito complexo falar das nossas capacidades, aptidões, habilidades, talento, dificuldades e embaraços [Alexandra - n. aut - final 2.º S].

Mas se para os sujeitos com alguma experiência de escrita reflexiva a tarefa é complexa, para os que nunca tiveram essa oportunidade³²⁹, sobretudo no início do processo, à complexidade junta-se a dúvida, alguma dose de cepticismo quanto ao seu interesse formativo e mesmo o receio de não serem capazes de corresponder ao desafio:

Reflectir? Sobre quê? Para quê? Porquê? Em que é que isso me ajuda? Será que consigo? Estas e muitas outras questões surgiram logo no início deste último ano, quando me foi proposta esta actividade [Patrícia - n. aut - final 2.º S];

Inicialmente não entendia o que me era pedido, pensava que não o saberia fazer. Bom... na verdade percebi que tinha era receio de não corresponder às expectativas [Patrícia - n. aut - final 2.º S].

O saldo final parece-nos bastante positivo como se pode deduzir da análise dos indicadores anteriores.

A categoria B foi construída na sua relação com a categoria A, ou seja, se a escrita de narrativas autobiográficas, por si só, já dera um bom contributo para o desenvolvimento profissional dos futuros professores, o *feedback* co-construtivo que sobre as narrativas era dado pelo supervisor, reactivou e aprofundou esse desenvolvimento. É da “Contribuição do *feedback* co-construtivo para a tomada de consciência da evolução do processo de construção de competências profissionais” (10 sujeitos, com 36 UR na categoria) que nos ocuparemos de seguida (Quadro 90).

³²⁹ Dos 12 sujeitos do estudo, 3 nunca tinham tido a oportunidade de experimentar a escrita reflexiva porque, contrariamente aos seus colegas do estudo, a sua supervisora do ano lectivo transacto, não valorizava tal tarefa.

Quadro 90- UE e UR da categoria B: Contribuição do *feedback* co-constructivo

Categoria	Indicadores	Unidade de Enumeração/Unidades de Registo						
		Por indicador				Por categoria		
		UE	%	UR	%	UE	%	UR
B – Contribuição do <i>feedback</i> co-constructivo	1- Ajudou a tomar consciência da evolução do processo de construção de competências profissionais	10	83,3	21	58,3	10	83,3	36
	2 – Incentivou a pesquisa bibliográfica como orientação ao aprofundamento de conhecimentos profissionais	1	8,3	15	41,7			
	2.1- O trabalho de grupo	-	-	-	-			
	2.2- A avaliação	-	-	-	-			
	2.3- A comunicação horizontal vs vertical	-	-	-	-			
	2.4- Gerar conflitos cognitivos	1	8,3	2	13,3			
	2.5- Problemas verbais de estrutura aditiva	-	-	-	-			
	2.6- Lidar com comportamentos de indisciplina	-	-	-	-			
	2.7- A importância da consciência e competência fonológicas para a aprendizagem da leitura e da escrita	-	-	-	-			
	2.8- O erro construtivo	-	-	-	-			
	2.9- Planificação aberta vs fechada	-	-	-	-			
	2.10- A importância da representação mental na resolução de tarefas escolares	-	-	-	-			
	2.11- A reflexão na acção	-	-	-	-			
	2.12- O papel mediador do professor	-	-	-	-			
	2.13- Concepção construtivista da aprendizagem	1	8,3	2	13,3			
	2.14- Conceito de estratégias pedagógicas	1	8,3	1	06,7			
	2.15- Motivação intrínseca	1	8,3	1	06,7			
	2.16- Identificação com as antinomias de Quintana Cabanas	1	8,3	2	13,3			
	2.17- A prática reflexiva (em António Nóvoa)	1	8,3	1	06,7			
	2.18- Visão holística e funcionalista do conhecimento	1	8,3	1	06,7			
	2.19- O papel activo da criança na construção do conhecimento	1	8,3	1	06,7			
	2.20- A interacção criança-objectos	1	8,3	1	06,7			
	2.21- A resolução de problemas	1	8,3	2	13,3			
	2.22- O papel do social e o conflito sociocognitivo	1	8,3	1	06,7			

Antes, porém, importa retomar algumas considerações sobre o *feedback* co-constructivo³³⁰, conceito que tem atravessado as nossas práticas de supervisão nos últimos anos. Trata-se de um conceito que se concretiza numa relação estratégica dinâmica de

³³⁰ Como vimos na parte teórica e veremos mais adiante (secção 3), o *feedback* co-constructivo é um dos tipos de *feedback* que pode ser mobilizado na relação pedagógica. A opção por um determinado tipo de *feedback* depende do modelo de intervenção, do papel do professor e da concepção de aprendizagem adoptada na relação pedagógica.

activação e de aprofundamento mútuo de desenvolvimento profissional que se constrói na interacção dialética entre o supervisor e os estagiários durante o estágio. Na nossa prática profissional temo-lo adoptado na forma oral – no contexto dos encontros de pós-observação da supervisão eco-clínica – e na forma escrita – no contexto da escrita reflexiva (portfolios reflexivos e narrativas biográficas e autobiográficas) como um discurso aberto envolvendo um processo recíproco de diálogo (oral e/ou escrito) sobre a aprendizagem dos alunos, do desenvolvimento de competências profissionais e da relação entre ambos.

Relativamente ao *feedback* co-constructivo na sua vertente escrita, objecto de análise nesta categoria, os estagiários avaliam-no como tendo contribuído positivamente para aumentar a sua auto-estima e confiança na interacção com os alunos, melhorar áreas e aspectos da sua intervenção considerados mais frágeis, aumentar a consciência do progresso nos seus desempenhos e dos saberes profissionais. Estas ideias perpassam no seu discurso narrativo cuja análise permitiu identificar dois indicadores de evidência: o primeiro revela a sua pertinência auto e co-formadora consubstanciada na ajuda à tomada de consciência da evolução do processo de construção de competências profissionais e o segundo operacionaliza um dos campos em que essa ajuda se revelou mais objectiva e que se concretiza no incentivo da pesquisa bibliográfica como orientação ao aprofundamento de conhecimentos profissionais.

Relativamente ao primeiro indicador, as UR que o legitimam veiculam o resultado dos diferentes tipos de interacção proporcionados pelo supervisor com repercussões em várias dimensões do desenvolvimento profissional dos estagiários. Os exemplos que se seguem representam uma pequena amostra das 21 UR recortadas no discurso narrativo que, no essencial, ilustram como o *feedback* co-constructivo promoveu a discussão de assuntos com impactes no desenvolvimento profissional e o confronto com experiências profissionais diversificadas:

Igualmente importante de realçar foi o *feedback* dado pelo supervisor quer após as intervenções nas reflexões realizadas em grupo, quer através dos comentários, reacções que foi dando à medida que lia as nossas narrativas. É muito importante essa reacção na medida em que nos ajuda a ver se estamos a ir pelo lado correcto ou não [Sofia - n. aut - final 2.º S];

Relativamente ao *feedback* do formador, devo dizer que foi deveras importante, no sentido em que se tornou como um apoio à minha própria reflexão. Com a opinião do meu professor supervisor consegui reflectir sobre os mesmos assuntos mas tendo em conta outras perspectivas que, se calhar, não me tinham passado pela cabeça [Patrícia -

n. aut - final 2.º S];

Considero uma actividade [escrita de narrativas autobiográficas] de toda a importância, pois revela-se um espaço onde os alunos [professores estagiários] são testados e confrontados com perguntas (...) pertinentes que procuram estreitar e aprofundar os conhecimentos pedagógicos em todas as vertentes educativas [António - n. aut - final 2.º S];

Para isso muito contribui o *feedback* do professor supervisor que me colocou sempre novas propostas, novos desafios que me colocaram em conflito comigo mesmo. Esta estratégia formativa conduziu-me sempre ir à procura do melhor, que contudo nunca se encontra na totalidade [Carlos - n. aut - final 2.º S].

No que diz respeito ao segundo indicador, as UR presentes identificam uma variabilidade temática objecto de pesquisa e concomitante aprofundamento científico-pedagógico que se estende por matérias que vão desde o conflito cognitivo e sociocognitivo à visão holística e funcionalista do conhecimento. Nesta panóplia de temas subjaz um pensamento didáctico-pedagógico conotado com uma concepção neo-construtivista da aprendizagem que o *feedback* co-construtivo terá ajudado a consolidar.

Estes dois indicadores analisados conjugadamente permitem-nos concluir que o *feedback* co-construtivo do supervisor sobre a escrita reflexiva é um importante instrumento amplificador de auto e co-formação que, a nosso ver, se assume como uma peça de um puzzle maior em que as outras duas peças são o estágio supervisionado e a escrita reflexiva.

Descrição, análise e interpretação dos dados do tema 3

A análise a que procedemos nos temas 1 e 2 visou compreender e apreender que competências profissionais construíram os estagiários ao longo do 2.º semestre, os contextos e os factores activadores/inibidores desse desenvolvimento. Com o tema 3 pretendemos perceber, do ponto de vista dos mesmos sujeitos, quais as competências pessoais e profissionais que consideram estar ainda por desenvolver/aprofundar e, face a essas limitações, como perspectivam o seu trabalho futuro já como profissionais³³¹. A análise de conteúdo das narrativas autobiográficas em que desenvolvemos esta temática

³³¹ Estar-se consciente das lacunas como condição para as superar e desmistificar a ideia de que a formação é um processo sempre inacabado e em permanente reconstrução são requisitos determinantes para o desenvolvimento profissional que parecem povoar as representações dos professores estagiários no final do curso: “Ao escrever esta minha última reflexão deveria estar ciente e possuidor de todas as competências profissionais. No entanto, por diversas razões, isso não se verifica” [António - n. aut - final 2.º S].

consta no Quadro 3 do Anexo 8, a qual, depois de submetida a um exercício estatístico de determinação de frequências de unidades de enumeração (UE) e de registo (UR) por indicador e por categoria/subcategoria, permitiu a construção de quadros de análise mais pormenorizados a partir dos quais procedemos à interpretação dos dados³³².

Quadro 91- UE e UR por categoria/subcategoria do tema 3: Competências profissionais e pessoais a desenvolver/aprofundar (2.º Semestre)

Categorias	Subcategorias	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo						
		Por subcategoria				Por categoria		
		UE	%	UR	%	UE	%	UR
A – Competências a desenvolver/aprofundar	A1 – Científicas	3	25,0	06	24,0	8	66,7	25
	A2 – Didáctico-pedagógicas	3	25,0	13	52,0			
	A3 – Clínico-relacionais	2	16,7	02	08,0			
	A4 – Institucionais	4	33,3	04	16,0			
	A5 – Crítico-reflexivas	-	-	-	-			
B – Consciência da formação como um processo de construção que ocorre ao longo da vida	-	-				6	50,0	12

A observação global do quadro 91 permite-nos reportar duas categorias de análise que respondem aos dois objectivos subjacentes à criação deste tema: a categoria A evidencia as competências a desenvolver/aprofundar após a conclusão do semestre e do curso e a categoria B perspectiva a maior ou menor dificuldade em lidar futuramente com essas limitações e a forma como esperam superá-las já na qualidade de professores. No que diz respeito à categoria A, uma observação mais detalhada do mesmo quadro leva-nos a tecer as seguintes considerações. Em primeiro lugar, constata-se a inexistência de referências à dimensão crítico-reflexiva. O facto de não sentirem necessidade de a referenciar nesta fase terminal do estágio, e conhecendo o desenvolvimento que sofreram nesta dimensão (temas 1 e 2), leva-nos a inferir que o curso, e particularmente a componente estágio, terá permitido desenvolvê-la. Em segundo lugar, a análise da frequência de UE relativamente a cada uma das subcategorias recenseadas (Quadro 92) permite-nos observar que a dimensão institucional, com 3 indicadores (“Compreender

³³² Tal como procedemos relativamente aos temas anteriores, também ao longo da análise deste tema retomaremos as UR da matriz geral (Anexo 8) no corpo do trabalho como exemplos dos indicadores com maior significado na análise e remeteremos para rodapé exemplos de UR dos indicadores com menor importância. Contudo, esta orientação pode ser inflectida caso a menor frequência de UR de um dado indicador (ou categoria) for pertinente face aos objectivos do estudo.

melhor a instituição escolar e o funcionamento dos seus órgãos”³³³, “Melhorar a participação activa na dinâmica da escola”³³⁴ e “Cooperar com colegas/outros professores”³³⁵), é a que maior sustentação recebe. Estes dados são congruentes com os da subcategoria A4 do tema 1 dos resultados do questionário já que, segundo os estagiários, é um dos aspectos a rever na organização do curso. Em terceiro lugar, a análise da frequência de UR leva-nos a considerar a dimensão didáctico-pedagógica ainda problemática, sobretudo se tivermos em atenção a dificuldade que ainda permanece em avaliar. As competências profissionais a desenvolver/aprofundar relativamente às restantes dimensões, pelo número de sujeitos que as refere, indicadores e unidades de registo que os sustentam, embora pertinentes, parecem-nos residuais e facilmente superáveis a partir da consciência que desenvolveram de que a formação é um processo de construção que não se esgota com a formação inicial mas que ocorre ao longo da vida profissional.

Quadro 92- UE e UR da categoria A: Competências a desenvolver/aprofundar

Subcategorias	Indicadores	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo					
		Por indicador			Por subcategoria		
		UE	UR	%	UE	UR	%
A1 – Científicas	1- Mobilizar estratégias e actividades consistentes do ponto de vista científico	1	1	16,7	3	6	24,0
	2- Integrar a actividade de pesquisa nos processos de ensino-aprendizagem	2	2	33,3			
	3- Adquirir/aprofundar saberes científicos (saberes relativos às diferentes áreas científicas curriculares e às ciências da educação)	2	3	50,0			
A2 – Didáctico-pedagógicas	1- Avaliar	2	6	46,1	3	13	52,0
	1.1- Os alunos	2	2				
	1.2- Os trabalhos de casa	-	-	-			
	1.3- A planificação	1	1	16,7			
	1.4- Definir critérios de avaliação com os alunos	2	2	33,3			
	1.5- Utilizar diferentes modalidades de avaliação	1	1	16,7			
	2- Assumir a avaliação formativa como reguladora da planificação e dos processos de ensinar e aprender	1	1	07,7			
	3- Mobilizar modelos de desenvolvimento curricular justificadamente	2	2	15,4			

³³³ Exemplo de UR: “Isto pelo facto de sentir necessidade de formação a nível (...) da organização da escola como instituição social pertencente ao ministério da educação” [Olga - n. aut - final 2.º S].

³³⁴ Exemplo de UR: “Também com participação na vida da escola/comunidade educativa. Pois o estágio não permite ao estagiário participar muito a esse nível, pelo menos nos centros de estágio por onde tenho passado” [Sónia - n. aut - final 2.º S].

³³⁵ Exemplo de UR: “Estabelecer relações de trabalho apropriadas e manifestar disposição e capacidade para cooperar, analisar, discutir, com os professores e colegas de estágio sobre questões profissionais” [Alexandra - n. aut - final 2.º S].

	4- Mobilizar estratégias e actividades consistentes do ponto de vista didáctico.pedagógico	2	2	15,4			
	5- Usar as TIC	-	-	-			
	6- Envolver os alunos na gestão do currículo	1	1	07,7			
	7- Propor tarefas extra-escolares	1	1	07,7			
A3 – Clínico-relacionais	1- Promover a comunicação horizontal	-	-	-	2	2	08,0
	2- Aprofundar a dimensão social e ética da profissão	-	-	-			
	3- Mediar e prevenir conflitos	-	-	-			
	4- Interagir com os alunos	1	1	50,0			
	5- Organizar o trabalho em equipa	1	1	50,0			
A4 – Institucionais	1- Compreender melhor a instituição escolar e o funcionamento dos seus órgãos	1	1	25,0	4	4	16,0
	2- Melhorar a participação activa na dinâmica da escola	2	2	50,0			
	3- Cooperar com colegas/outros professores	1	1	25,0			
A5 – Crítico-reflexivas	-	-	-	-	-	-	-

A categoria B dá-nos conta precisamente desta predisposição fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores (Quadro 93).

Quadro 93- UE e UR da categoria B: Consciência da formação como um processo de construção que ocorre ao longo da vida

Categoria	Indicadores	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo					
		Por indicador			Por categoria		
		UE	UR	%	UE	UR	%
B – Consciência da formação como um processo de construção que ocorre ao longo da vida	1- Percepção da construção da profissionalidade como um processo continuado	6	12	100	6	50,0	12

Metade dos estagiários partilha da ideia de que a construção da profissionalidade é um processo continuado de questionamento e de superação com sucesso de renovados problemas e desafios que o exercício da profissão coloca em permanência:

Claro que durante esta formação ficaram ainda lacunas que só irão ser colmatas com a prática e com a participação em acções e oficinas de formação e, por isso, é imperativo que a formação seja permanente [Sofia - n. aut - final 2.º S];

No final do curso sei que ainda tenho caminho a percorrer, pois a minha formação não acaba aqui. (...) O professor não deve estagnar e nem deixar de questionar as suas práticas, só agindo desta forma pode avançar e melhorar a sua acção [Sónia - n. aut - final 2.º S];

Tenho consciência que algumas competências têm que ser aperfeiçoadas e outras também aprofundadas, o que só será possível com a experiência profissional. (...) É

importante que eu, como futura professora, tenha consciência das minhas limitações mas também das minhas capacidades e tentar estar sempre em formação, profissionalizando-me cada vez mais de modo a possibilitar um ensino mais rico aos meus futuros alunos [Diana - n. aut - final 2.º S];

Não é em quatro anos de formação inicial que se adquirem todas as competências exigidas a um professor do 1º Ciclo do Ensino Básico. Nem em dez, vinte ou trinta anos de carreira docente [António S - n. aut - final 2.º S].

2.1.3- Comparação entre os resultados do primeiro e do segundo semestre

Comparação relativa ao tema 1

Um dos objectivos que norteou a realização deste trabalho de formação – investigação-acção foi identificar as competências profissionais que o modelo de formação de professores centrado na prática reflexiva promoveu nos estagiários e os contextos e factores (facilitadores e/ou inibidores) desse desenvolvimento. A análise de narrativas autobiográficas de síntese escritas no final dos 1.º e 2.º semestres do ano lectivo 2005-06 permitiu desselar indicadores de evidência reveladores da importância dos contextos de prática supervisionada e da escrita reflexiva com *feedback* co-constutivo no desenvolvimento de competências pessoais e profissionais na formação inicial de professores do 1.º CEB. Contudo, a observação global desses indicadores deixou perceber diferenças quanto à natureza, modos, processos e tempos de apropriação e de desenvolvimento de atitudes e de competências profissionais do 1.º para o 2.º semestre. Em que consistem essas diferenças? E qual o seu sentido?

Ganhou então pertinência perceber, relativamente aos dados recenseados no 1.º semestre, qual a sua evolução durante o 2.º semestre³³⁶. Por isso, tornou-se importante saber como cada um dos indicadores estruturantes das diferentes categorias dos três temas analisados evoluiu para, a partir daí, podermos deduzir relações mais consistentes entre o modelo de formação implementado e o perfil de competências efectivamente obtido³³⁷.

³³⁶ Apesar das grandes questões estarem globalmente previstas no início do processo formativo/investigativo, nunca descartámos a possibilidade de novas questões e hipóteses de investigação emergirem no decurso da investigação.

³³⁷ Não pretendemos estabelecer uma relação de causalidade entre determinado modelo de formação (causa) e a obtenção de determinado perfil de competências (efeito). A nossa preocupação maior é compreender como, num modelo de formação centrado na prática profissional e no investimento num processo de supervisão partilhada de matriz eco-reflexiva e analítica (Alarcão, 1982, 1996b; Schön, 1987), se processa a

Para responder às questões atrás equacionadas, optámos por apresentar os dados considerando dois níveis de análise: um primeiro nível, de natureza comparativa, onde desselamos as diferenças entre os dados relativos aos 1.º e 2.º semestres e um segundo nível de sistematização, interpretativa, onde especulamos tendências e sentidos das diferenças desocultadas no primeiro nível e, como atrás referimos, a sua relação com o modelo de formação.

A comparação exaustiva entre os dados obtidos nos dois momentos do percurso formativo sistematiza-se, para cada um dos temas considerados, nos Quadros 1 a 3 do Anexo 9 que serviram de matriz para a construção de novos quadros pertinentes de análise com dados mais parcelares (categorias/subcategorias ou indicadores/subindicadores).

Relativamente ao tema 1, a observação global do Quadro 1 do Anexo 9 permite-nos concluir que, se relativamente ao número de categorias não houve alterações (Quadro 94), a sua importância, estrutura e natureza evidenciou uma evolução do 1.º para o 2.º semestre em relação a três parâmetros: a) número de sujeitos (UE), b) número de indicadores e c) número de unidades de registo (UR) por indicador.

Quadro 94- *Comparação de UE e de UR, entre os 1.º e 2.º semestres, das categorias do tema 1: Contextos de prática supervisionada com escrita reflexiva e processos de mudança*

Categorias	1.º Semestre		2.º Semestre	
	UE	UR	UE	UR
A – Importância dos contextos de prática supervisionada na construção de competências profissionais	12	189	12	186
B – Importância dos contextos de prática supervisionada na tomada de consciência da evolução do processo de construção de competências profissionais	11	42	12	54
C – Importância da interacção com outros contextos de formação	2	3	4	8

Sem prejuízo de uma análise comparativa mais exaustiva que possamos vir a fazer, optámos neste trabalho por eleger em cada categoria/subcategoria os indicadores com maior sustentação de sujeitos e de unidades de registo e verificar como evoluíram do

construção de competências profissionais e quais os factores facilitadores e/ou inibidores a ela associados. Contudo, apesar de nos situarmos metodologicamente no paradigma qualitativo de investigação, e não abdicando dos seus princípios e pressupostos epistemológicos explicitados no capítulo 1 deste trabalho, não descartamos a possibilidade de usar métodos quantitativos que nos permitam aprofundar a análise da problemática em estudo. Acreditamos, como parece ser hoje consensual na comunidade de investigadores qualitativos, que o paradigma qualitativo de investigação, podendo mover-se e desenvolver-se através de metodologias cujos pressupostos assentam em epistemologias hermenêuticas e interpretativas (que usam métodos tão diversificados como o autobiográfico, investigação-acção...), podem vir a ganhar ainda maior credibilidade e apoio se partilharem o convívio de métodos de investigação tradicionalmente conotados com o paradigma quantitativo.

1.º para o 2.º semestre nos parâmetros atrás referidos. Antes, porém, a observação do mesmo quadro impõe-nos, face à importância do número de sujeitos e de unidades de registos, deduzir, desde já, algumas conclusões: em primeiro lugar, o reconhecimento da importância dos contextos de prática supervisionada com escrita reflexiva na construção de competências profissionais, que prevalece idêntico nos dois semestres e, em segundo lugar, o facto de o estágio ter potenciado a consciencialização da evolução do processo de construção de competências profissionais a qual, apesar de ter uma elevada expressão no 1.º semestre, se viu reforçada, em número de sujeitos e sobretudo em unidades de registo, no final do segundo. A questão que agora pretendemos discutir não é tanto as competências que os professores estagiários desenvolveram mas, como atrás referimos, compreender como se foram estruturando ao longo do estágio. A parte do trabalho que se segue procura elucidar-nos sobre esta questão.

Uma análise mais particularizada da categoria A levou-nos a concluir que os doze sujeitos do estudo reconheceram, tanto no 1.º como no 2.º semestre, a importância dos contextos de prática supervisionada com escrita reflexiva na construção de competências profissionais. Contudo, verificamos que no 2.º semestre se acentua o impacto dos contextos de prática supervisionada no desenvolvimento pessoal e profissional dos estagiários. Esta constatação é legitimada pela observação de um maior número de sujeitos (e de unidades de registo)³³⁸ que, no 2.º semestre, invoca a experiência de estágio como estando relacionada com o seu desenvolvimento profissional (Quadro 95).

Quadro 95- Subcategorias da categoria A: Importância dos contextos de prática supervisionada na construção de competências profissionais

Categoria/subcategorias		1.º Semestre		2.º Semestre	
		UE	UR	UE	UR
Categoria A – Importância dos contextos de prática supervisionada na construção de competências profissionais”		12	189	12	186
	A1 – Científicas	4	5	9	13
	A2 – Didáctico pedagógicas	12	94	8	71
	A3 – Clínico-relacionais	8	41	9	26
	A4 – Institucionais	4	6	4	8
	A5 – Crítico-reflexivas	12	43	12	68

Por exemplo, na subcategoria A1 (dimensão científica) observa-se que dos quatro sujeitos que terão desenvolvido competências no 1.º semestre, o número de sujeitos

³³⁸ Exceptua-se nesta tendência a competência didáctica-pedagógica como veremos aquando da sua análise.

sobe para nove no segundo. Nesta subcategoria, o indicador que maior evolução registou foi “(Re)atualizar/aprofundar temáticas relacionadas com o currículo dos alunos” que de dois sujeitos no 1.º passou para sete no 2.º semestre. Ganhou consistência a ideia de que ser profissionalmente competente exige o conhecimento aprofundado das matérias que se leccionam.

Na subcategoria A2, o número de sujeitos desce no 2.º semestre. Enquanto que a totalidade dos sujeitos, embora repartidos pelos cinco indicadores em que a categoria se estrutura, refere ter desenvolvido competências didáctico-pedagógicas no 1.º semestre, apenas oito foram recenseados nos mesmos indicadores do 2.º semestre. Contudo, uma observação mais cuidada dos indicadores revela que do 1.º para o 2.º semestre o número de sujeitos que os sustentam mantém-se muito próximo (Quadro 96).

Quadro 96- Indicadores da subcategoria A2: Didáctico-pedagógicas

Subcategoria/indicadores	1.º Semestre		2.º Semestre	
	UE	UR	UE	UR
Subcategoria A2 – Didáctico-pedagógicas	12	94	8	71
1- Organizar o trabalho pedagógico	7	31	6	24
2- Ajudar o aluno a “aprender a aprender”	3	12	4	11
3- Centrar o processo de ensino-aprendizagem no aluno	7	30	7	18
4- Avaliar	5	17	5	11
5- Motivar intrinsecamente os alunos	3	4	3	7

Se globalmente o número de sujeitos de cada indicador não difere do 1.º para o 2.º semestre, a forma como os subindicadores evoluem relativamente às UE e UR suscita-nos uma análise mais atenta.

No indicador “Organizar o trabalho pedagógico” há subindicadores que perdem sustentação como, por exemplo “Organizar e gerir o espaço e o tempo pedagógicos” que, de 6 sujeitos no 1.º semestre passa para 2 no segundo. Outros há que ganham maior sustentação (“Seleccionar, adaptar e elaborar material didáctico”) e emerge mesmo um novo subindicador: “Conceber a planificação como um plano aberto de organização da intervenção pedagógica” (5 sujeitos, com 7 UR). Estes dados levam-nos a observar o crescimento dos estagiários no que concerne à concepção e organização do trabalho pedagógico. A competência “Organizar e gerir o espaço e o tempo pedagógicos”, realçada no 1.º semestre perde significado no 2.º semestre mas evolui para uma nova competência mais integradora e complexa: “Conceber a planificação como um plano aberto de organização da intervenção pedagógica”. Esta competência concretiza-se, entre outras, no

“Seleccionar, adaptar e elaborar material didático”, capacidade que aparece reforçada no segundo semestre.

A observação do indicador 2 leva-nos a concluir que a capacidade de “Ajudar o aluno a ‘aprender a aprender’” também evoluiu no 2.º semestre. A análise global dos subindicadores e respectivas UR deixa transparecer o reforço da importância em “Adoptar o método experimental e a resolução de problemas” como estratégia didático-pedagógica indutora do trabalho autónomo do aluno.

“Centrar o processo de ensino-aprendizagem no aluno” é uma capacidade profissional que boa parte dos estagiários refere dominar no 1.º semestre e que é globalmente reconduzida no segundo. Contudo, os dois subindicadores com maior significado aparecem invertidos no 2.º semestre. A nosso ver, esta inversão revela uma evolução das concepções e práticas dos estagiários no sentido em que passaram a atribuir maior importância aos níveis de desenvolvimento e ritmos de aprendizagem dos alunos. Na verdade, se desenvolver o currículo a partir dos recursos do meio e das experiências dos alunos revela a adopção de uma orientação pedocêntrica na condução do processo de ensinar e fazer aprender, adequar esses recursos e essas experiências aos níveis de desenvolvimento e de aprendizagem reforça e aprofunda essa orientação. De resto, esta tese parece ser confirmada no indicador “Avaliar” em que o subindicador “Diversificar estratégias e instrumentos de avaliação dos alunos”, perdendo importância no 2.º semestre, evolui para “Identificar e compreender os processos mentais dos alunos”, proposição que, no que concerne à avaliação, pressupõe atitudes e procedimentos de intervenção pedagógica mais complexos.

Quanto ao último indicador “Motivar intrinsecamente os alunos”, não sofrendo qualquer alteração relativamente ao número de sujeitos, cresce a sua importância no que se refere às UR que o sustentam.

A evolução registada nesta subcategoria relativamente às UR merece-nos uma apreciação suplementar. Os dados globais mostram uma tendência para, sensivelmente ao mesmo número de sujeitos, corresponder no 2.º semestre uma diminuição de UR por indicador. Esta constatação pode ser interpretada como traduzindo uma evolução de um discurso narrativo linear e parcelar para um outro discurso de natureza mais compósita, complexa e conceptualmente mais elaborada que a escrita reflexiva terá proporcionado.

Verificamos, principalmente no 2.º semestre, que os sujeitos, ao abordarem as diferentes problemáticas inerentes ao seu trabalho de professores, fazem-no através de um discurso que transporta concepções multirreferenciais que agregam, de forma integrada e em interacção, dimensões diversas para a compreensão, intervenção e avaliação do agir profissional. É o caso da estagiária Sofia que, ao referir-se à forma como desenvolveu a competência de conceber a planificação didáctica, fê-lo com recurso ao seguinte discurso:

Adquiri, sem dúvida, a capacidade de planificar e optar por diferentes metodologias e estratégias de acordo com os temas e as áreas a abordar, visando sempre a possibilidade de efectuar uma interligação entre áreas e saberes e perspectivando a planificação como sendo apenas um plano que funciona como um guia e não como um modelo a seguir rigorosamente [Sofia V - n. aut - final 2.º S : 49 - 49].

A observação global da subcategoria A3 (dimensão *Clínico-relacional*) permite-nos constatar o aumento de apenas um sujeito no 2.º semestre comparativamente ao número de UE registado no primeiro (Quadro 97).

Quadro 97- Indicadores da subcategoria A3: Clínico-relacionais

Subcategoria/indicadores	1.º Semestre		2.º Semestre	
	UE	UR	UE	UR
Subcategoria A3 – Clínico-relacionais	8	41	9	26
1- Comunicar adequadamente com os alunos	6	9	3	3
2- Observar os alunos em todas as actividades escolares	1	1	1	1
3- Incentivar a aprendizagem cooperativa	3	6	2	4
4- Valorizar a opinião e a crítica informada dos alunos	2	3	-	-
5- Fomentar a autonomia na aprendizagem dos alunos	5	6	1	1
6- Privilegiar a comunicação horizontal e vertical	2	3	3	3
7- Educar na e para a cidadania	3	7	1	1
8- Gerir situações imprevistas	1	1	1	1
9- Gostar de crianças	2	4	1	1
10- Colaborar com colegas/outros professores/trabalhar em equipa	1	1	4	7
11- Vontade de se conhecer	-	-	1	1
12- Gerir os comportamentos	-	-	2	3

Mas se o aumento não é significativo, a forma como se processa a evolução em cada um dos indicadores é dotada de maior complexidade. De uma maneira geral baixam as UE de seis indicadores³³⁹. Como referimos noutro lugar, é possível que tal diminuição de UE, que sustentam na generalidade atitudes e comportamentos profissionais já assumidos e objecto de reflexão no 1.º semestre, não tenha, pelas razões apontadas,

³³⁹ Os indicadores que baixaram em UR foram: “Comunicar adequadamente com os alunos”, “Incentivar a aprendizagem cooperativa”, “Valorizar a opinião e a crítica informada dos alunos”, “Fomentar a autonomia na aprendizagem dos alunos”, “Educar na e para a cidadania” e “Gostar de crianças”.

merecido uma atenção particular nas narrativas autobiográficas do 2.º semestre. Esta pode ser uma hipótese que, neste trabalho, não é validada. Em todo o caso, há indicadores que ganharam importância como, por exemplo, “Colaborar com colegas/outros professores” (4 sujeitos, com 7 UR contra 1 no 1.º semestre) e outros que emergiram pela primeira vez no 2.º semestre. Tal foi o caso dos indicadores “Vontade de se conhecer” e “Gerir os comportamentos”. De notar relativamente ao último indicador que a gestão de comportamentos passou a ser efectuada não com recurso a estratégias behavioristas (punições, reforços...) mas pela adequação das tarefas pedagógicas às necessidades e ritmos dos alunos e pela promoção da participação activa dos alunos na construção das normas e das regras do grupo, estratégias promotoras de um clima favorável à aprendizagem e mais identificadas com a perspectiva construtivista da aprendizagem. Quanto à evolução das UR, a tendência é a verificada na subcategoria A2 (dimensão didáctico-pedagógica) pelo que, mantendo-se os mesmos pressupostos, reconduzimos para esta subcategoria a análise feita.

A análise da evolução da subcategoria A4 permite-nos inferir que o estágio supervisionado continuou a ter impactes limitados no desenvolvimento de competências institucionais no segundo semestre. A observação do quadro 98 possibilitou identificar o aumento de apenas 1 UR nos indicadores “Participar na organização de eventos escolares e funcionamento das escolas” e “Colaborar com o contexto da comunidade em que a escola se insere” sendo que este último também recebeu mais 1 UE comparativamente ao 1.º semestre.

Quadro 98- Indicadores da subcategoria A4: Institucionais

Subcategoria/indicadores	1.º Semestre		2.º Semestre	
	UE	UR	UE	UR
Subcategoria A4 – Institucionais	4	6	4	8
1- Participar na organização de eventos escolares e funcionamento das escolas	3	4	3	5
2- Colaborar com o contexto da comunidade em que a escola se insere	1	1	2	2
3- Revelar assiduidade e pontualidade	1	1	1	1

Estes dados, face ao número exíguo de sujeitos que sobre o assunto emitiram a sua opinião e à natureza dos mesmos, permite-nos deduzir que, tal como se organiza, o estágio não desenvolveu eficazmente a dimensão institucional da formação profissional dos futuros professores. Se o fez, foi de forma demasiadamente restritiva e confinada à participação de eventos escolares (da turma e/ou da escola cooperante) o que é

manifestamente insuficiente face à actual complexidade organizacional da instituição escolar que o estágio também deveria permitir contactar e apropriar.

A dimensão crítico-reflexiva (subcategoria A5) é a que registou uma evolução com maior significado do 1.º para o 2.º semestre comparando os parâmetros objecto de análise. Analisemos em primeiro lugar o número de sujeitos. Do 1.º para o 2.º semestre não há oscilações quanto ao número de sujeitos que dizem ter desenvolvido esta competência. Mas a forma como os 12 sujeitos sustentam os diferentes indicadores em que a dimensão se estrutura difere do 1.º para o 2.º semestre (Quadro 99).

Quadro 99- Indicadores da subcategoria A5: Crítico-reflexivas

Subcategoria/indicadores	1.º Semestre		2.º Semestre	
	UE	UR	UE	UR
Subcategoria A5 – Crítico-reflexivas	12	43	12	68
1- Problematicar condutas profissionais na instituição escolar/criticar aspectos negativos da profissão	1	2	-	-
2- Identificar/apreciar aspectos críticos nos contextos de prática e supervisão	7	18	7	30
3- Problematicar o sentido das práticas	4	6	4	8
4- Reflectir criticamente como meio de reestruturação dos saberes de acção	5	11	10	19
5- Desenvolver uma cultura reflexiva	3	6	3	3
6- Reflectir criticamente como meio de reestruturação organizacional (propostas de mudança)	-	-	4	7
7- Problematicar o uso dos manuais escolares	-	-	1	1

A observação do quadro 99 permite concluir que: a) relativamente aos indicadores “Identificar/apreciar aspectos críticos nos contextos de prática e supervisão”, “Problematicar o sentido das práticas” e “Desenvolver uma cultura reflexiva” não há diferenças quanto ao número de sujeitos que os sustentam nos dois semestres; b) quanto ao indicador “Reflectir criticamente como meio de reestruturação dos saberes de acção” de 5 sujeitos que dizem ter desenvolvido a competência no 1.º semestre, sobe-se para 10 no segundo; c) emergem dois novos indicadores no 2.º semestre sendo que o indicador “Reflectir criticamente como meio de reestruturação organizacional (propostas de mudança)” é o que revela maior significado.

Uma observação minuciosa da evolução de cada um dos indicadores permite-nos compreender melhor como o desenvolvimento da dimensão crítico-reflexiva se foi estruturando ao longo do ano. O indicador 1 “Problematicar condutas profissionais na instituição escolar/criticar aspectos negativos da profissão”, sendo já residual no 1.º semestre, desaparece no segundo, o que pode significar que os estagiários deixaram de

valorizar os aspectos negativos observados no decorrer do estágio ou, a nosso ver, a razão mais plausível será que não foram confrontados com situações ou práticas éticas e deontologicamente apreciadas negativamente. O indicador 2 “Identificar/apreciar aspectos críticos nos contextos de prática e supervisão”, apesar de ser sustentado por sete sujeitos nos dois semestres, apresenta diferenças importantes que traduzem evoluções na apropriação desta competência crítico-reflexiva (Quadro 100).

Quadro 100- Subindicadores do indicador 2: Identificar/apreciar aspectos críticos nos contextos de prática e supervisão, da subcategoria A5

Indicador/subindicadores	1.º Semestre		2.º Semestre	
	UE	UR	UE	UR
2 - Identificar/apreciar aspectos críticos nos contextos de prática e supervisão	7	18	7	30
2.1- Dificuldades iniciais	5	9	-	-
2.2- Dificuldades em participar na vida da escola	2	3	2	5
2.3- Descontinuidades no modelo de formação	4	6	7	20
2.4- Falta de qualidade dos formadores	-	-	3	5

Um aspecto que reputamos de importante na caminhada de construção desta dimensão profissional refere-se à superação das dificuldades iniciais em lidar com a falta de pré-requisitos dos alunos e de bases teóricas, gerir a acção e a interacção com os alunos e coordenar níveis de desenvolvimento diferenciado no grupo-turma. Se a pouca participação na vida da escola já fora denunciada no 1.º semestre como penalizadora do desenvolvimento de competências institucionais, os estagiários reconduzem globalmente a mesma avaliação e os mesmos argumentos no 2.º semestre. Já a consciência das “Descontinuidades no modelo de formação” torna-se mais viva no 2.º semestre. De facto, mais três sujeitos apontam problemas de articulação entre a escola cooperante e a instituição formadora. De entre os problemas recenseados destacam-se os subindicadores “Prevalência da dicotomia teoria-prática” e “Não fazer passar os estagiários por todos os anos de escolaridade”. A falta de qualidade de alguns formadores surge pela primeira vez nos discursos narrativos do 2.º semestre. Ela aparece associada não só aos professores da instituição formadora como também aos professores cooperantes³⁴⁰.

³⁴⁰ Esta questão já foi objecto de discussão aquando da análise do tema 1. De uma maneira geral, a crítica que é feita aos docentes da instituição formadora prende-se com a natureza da(s) disciplina(s) de que são responsáveis e da sua descontextualização. Em relação aos professores cooperantes a principal crítica prende-se com a falta de formação na dimensão reflexiva.

“Problematizar o sentido das práticas” (indicador 3) é uma competência que os professores devem desenvolver e que deve ser assumida na sua vertente mais nobre. Conhecer, adaptar ou conceber o currículo e desenvolvê-lo/implementá-lo em função dos alunos e dos contextos são duas vertentes técnicas importantes do trabalho de professor. Mas saber por que o faz e com que finalidade (determinação vs emancipação dos alunos) acrescenta ao trabalho técnico uma dimensão superior de sabedoria que importa também desenvolver a partir da formação inicial. No caso dos sujeitos do nosso estudo, as manifestações deste indicador não se alteraram muito no 2.º semestre. Por um lado, o aumento de 1 para 3 sujeitos no subindicador “Fundamentar as práticas” e, por outro, a diminuição de sujeitos relativamente aos subindicadores “Questionar os fins educativos” e “Investigar problemas de natureza profissional” não permite deduzir um maior impacto do estágio supervisionado no desenvolvimento desta competência no 2.º semestre comparativamente ao primeiro.

A prática profissional e a reflexão como meio de a melhorar foram suportes fundamentais de desenvolvimento profissional reconhecidos pelos estagiários. Sendo este reconhecimento já ressaltado no 1.º semestre com 5 UR, este número sobe para 10 no segundo (Quadro 101).

Quadro 101- Subindicadores do indicador 4: Reflectir criticamente como meio de reestruturação dos saberes de acção, da subcategoria A5

Indicador/subindicadores	1.º Semestre		2.º Semestre	
	UE	UR	UE	UR
4 – Reflectir criticamente como meio de reestruturação dos saberes de acção	5	11	10	19
4.1- Na, sobre e para a acção (reflexão pró-activa)	4	7	10	18
4.2- Sobre a reflexão (meta-reflexão)	3	4	1	1

Estes dados, que reflectem a importância da reflexão crítica “Na, sobre e para a acção (reflexão pró-activa)” para o desenvolvimento profissional, corroboram os resultados de outros estudos (Sá-Chaves, 2002; Alarcão e Roldão, 2008, entre outros,) que deduziram uma relação importante entre a prática reflexiva e a melhoria do desempenho profissional.

Esta cultura reflexiva também é reforçada no 2.º semestre com outros indicadores que emergem pela primeira vez. É o caso do indicador “Reflectir criticamente como meio de reestruturação organizacional (propostas de mudança)” e “Problematizar o uso de manuais escolares”. Parece ser claro para os futuros professores que, apesar do

estágio lhes ter proporcionado o desenvolvimento de competências profissionais importantes para o exercício da profissão de professor do 1.º CEB, não ignoram que há lacunas a superar como, entre outros aspectos já desenvolvidos neste trabalho, reequacionar a organização e duração do estágio, institucionalizar um espaço de reflexão ou possibilitar o desenvolvimento de competências institucionais.

Relativamente à categoria B “Importância dos contextos de prática supervisionada com escrita reflexiva na tomada de consciência da evolução do processo de construção de competências profissionais”, o quadro 102 permite-nos visualizar como os quatro indicadores evoluíram do 1.º para o 2.º semestre. Em primeiro lugar verifica-se que o primeiro indicador perde UE e UR do 1.º semestre para o segundo. Depois, os restantes indicadores apresentam uma evolução contrária, ou seja, no 2.º semestre aumentam em UE e em UR. Qual o sentido destas evoluções de sentido contrário? Responder a esta questão exige que observemos com maior detalhe os dados de cada um dos indicadores e que os analisemos à luz da epistemologia construtivista da complexidade. Nesta perspectiva epistemológica, abordar o trabalho de ensinar e de fazer aprender pressupõe encarar cada aluno na sua individualidade, dotado de saberes e de competências que vai construindo através da interacção com os objectos e situações de aprendizagem. O papel do professor é promover as condições ideais para os alunos realizarem aprendizagens significativas no âmbito dos objectivos do projecto curricular de turma, desenvolvendo as competências essenciais e estruturantes que o integram. Reconhecer esta complexidade do acto de ensinar e de aprender é desde logo uma condição de desenvolvimento profissional do professor e esta capacidade surge em 5 sujeitos no 1.º semestre. Contudo, no 2.º semestre, o número de UE e de UR desceu e esta quebra pode significar o efeito positivo do estágio supervisionado no desenvolvimento de competências profissionais dos estagiários. É que, à medida que vão desenvolvendo dispositivos conceptuais multirreferenciais de compreensão e de intervenção psicopedagógica, a complexidade do acto de ensinar, não desaparecendo, passa a estar integrada nesses dispositivos de intervenção, esses sim, gradualmente multidimensionais no sentido em que passam a ser capazes de abarcar e mobilizar, integrada e progressivamente, dimensões inerentes à construção de saberes e de competências pelos alunos.

Quadro 102- Indicadores da categoria B: Importância dos contextos de prática supervisionada na tomada de consciência da evolução do processo de construção de competências profissionais

Indicadores	1.º Semestre		2.º Semestre	
	UE	UR	UE	UR
1- Reconhecimento da complexidade do acto de ensinar face aos contextos	5	8	1	2
2- Reconhecimento da centralidade do estágio supervisionado como contexto de realização de experiências significativas de formação e de construção identitária	10	30	12	36
3- Importância da acção supervisiva eco-clínica como factor de consciencialização do desenvolvimento do projecto profissional	3	4	8	13
4- Reconhecimento da importância do estágio para o conhecimento do sistema educativo	-	-	2	3

Sentido contrário tem o indicador dois. De 10 UE e 30 UR no 1.º semestre, este indicador evolui para 12 UE e 36 UR no segundo. Esta evolução pode ser explicada pelo reconhecimento crescente que os estagiários atribuíram ao estágio supervisionado como contexto de realização de experiências significativas de formação e de construção identitária. Se no 1.º semestre já uma percentagem elevada de estagiários reconheceu o estágio como central no seu desenvolvimento profissional, essa percentagem atingiu a totalidade dos professores no 2.º semestre.

O terceiro indicador apresenta idêntica tendência. No 1.º semestre é sustentado por 3 sujeitos com 4 UR e no 2.º por 8 sujeitos com 13 UR (Quadro 103).

Quadro 103- Subindicadores do indicador 3: Importância da acção supervisiva eco-clínica como factor de consciencialização do desenvolvimento do projecto profissional, da categoria B

Indicador/subindicadores	1.º Semestre		2.º Semestre	
	UE	UR	UE	UR
3- Importância da acção supervisiva eco-clínica como factor de consciencialização do desenvolvimento do projecto profissional	3	4	8	13
3.1- A acção supervisiva como orientação e ajuda	3	4	7	8
3.2- A acção supervisiva como estímulo à prática reflexiva	-	-	3	5

Acreditamos que esta subida, quer em número de UE quer em UR, significa para os estagiários o reforço da importância da acção supervisiva eco-clínica como factor de consciencialização do desenvolvimento do seu projecto profissional, o qual estará relacionado com duas características essenciais da supervisão eco-clínica: a orientação e a ajuda e o estímulo à prática reflexiva.

O estágio não permitiu apenas a realização de experiências significativas de formação. Associada à construção de uma identidade profissional está também o conhecimento do sistema educativo que o estágio favoreceu. Disso nos dá conta o

indicador 4 que conta com 2 sujeitos nas narrativas do 2.º semestre. Julgamos que as razões para um tão parco número de EU e de UR a sustentarem este indicador, e só no final do ano e do curso, podem ser encontradas aquando da análise feita a propósito da subcategoria A4 (*Institucionais*).

A evolução da categoria C “Importância da interacção com outros contextos de formação” pode ser observada no quadro 104. Do 1.º para o 2.º semestre não se registou qualquer impacte do estágio supervisionado no indicador “Interacção com contextos de formação não formais” ao contrário do “Papel da formação académica” que recebe maior sustentação de sujeitos e sobretudo de UR.

Quadro 104- Indicadores da categoria C: Importância da interacção com outros contextos de formação

Indicadores	1.º Semestre		2.º Semestre	
	UE	UR	UE	UR
1- Papel da formação académica	2	2	3	7
2- Interacção com contextos de formação não formais	1	1	1	1

Parece haver no 2.º semestre um reconhecimento acrescido de que a construção de competências profissionais ocorre na interacção dos sujeitos com os contextos de prática supervisionada mediatizada pelos saberes teóricos e teórico-práticos produzidos na e pela investigação.

Comparação relativa ao tema 2

Um dos objectivos do estudo era estudar as relações entre a escrita reflexiva com *feedback* co-constutivo sobre a *praxis* e o desenvolvimento de competências profissionais. A análise do tema 2 permitiu deduzir um conjunto de relações que se consubstanciam, no que concerne à escrita reflexiva (categoria A), no reconhecimento do valor da escrita de narrativas autobiográficas para: a) o desenvolvimento profissional, pessoal e social, b) o desenvolvimento de dispositivo estratégico de reflexão/avaliação e c) o desenvolvimento de uma atitude positiva perante a escrita de narrativas autobiográficas. Por outro lado, a análise do mesmo tema permitiu reconhecer o contributo do *feedback* co-constutivo para a tomada de consciência da evolução do processo de construção de competências profissionais e para o incentivo da pesquisa bibliográfica como orientação ao aprofundamento de conhecimento profissional (Categoria B). A questão que não ficou elucidada, e que agora pretendemos esclarecer, é perceber como estes dois factores,

enquanto contributos activadores de desenvolvimento profissional, evoluíram do 1.º para o 2.º semestre.

Um dos procedimentos de investigação por nós utilizado para aceder à compreensão de como aqueles factores influenciaram a consciencialização e aprofundamento de competências profissionais passou pela análise da evolução dos sentidos atribuídos à escrita reflexiva e ao *feedback* co-constutivo expressos nos indicadores das categorias em análise do 1.º para o 2.º semestre. A matriz global dos resultados encontra-se no quadro 2, Anexo 9. Foi a partir desta matriz que construímos quadros de análise comparativa relativos às duas categorias do tema 2. É da comparação dos dados entre o 1.º e 2.º semestre referidos nesses quadros que nos ocuparemos a seguir.

A observação do quadro 105 permite-nos constatar o reforço da importância atribuída à escrita reflexiva (categoria A) e ao *feedback* co-constutivo (categoria B) no desenvolvimento de competências profissionais dos estagiários.

Quadro 105- Comparação de UE e UR, entre os 1.º e 2.º semestres, das categorias do tema 2: Escrita reflexiva com *feedback* co-constutivo sobre a *praxis* e processos de mudança

Indicadores	1.º Semestre		2.º Semestre	
	UE	UR	UE	UR
Categoria A – Contribuição da escrita reflexiva para a tomada de consciência da evolução do processo de construção de competências profissionais	8	20	11	35
Categoria B – Contribuição do <i>feedback</i> co-constutivo para a tomada de consciência da evolução do processo de construção de competências profissionais	7	108	10	36

Um olhar mais analítico sobre as mesmas categorias pode ser observado, respectivamente, nos quadros 106 e 107.

Quadro 106- Indicadores da categoria A: Contribuição da escrita reflexiva

Indicadores	1.º Semestre		2.º Semestre	
	UE	UR	UE	UR
Categoria A – Contribuição da escrita reflexiva	8	20	11	35
1- Reconhecimento do valor da escrita de narrativas autobiográficas para o desenvolvimento profissional, pessoal e social	8	16	10	28
2- Reconhecimento do valor da escrita de narrativas autobiográficas para o desenvolvimento de dispositivo estratégico de reflexão/avaliação	2	4	3	3
3- Atitude perante a escrita de narrativas autobiográficas	-	-	3	4

O quadro 106 ajuda-nos a perceber, relativamente à categoria A, a evolução do contributo da escrita reflexiva para a tomada de consciência do processo de construção

de competências profissionais. No 2.º semestre cresce, de 8 para 10, o número de sujeitos que reconhecem o valor da escrita reflexiva para o seu desenvolvimento profissional, pessoal e social. Cresce também o número de UR apesar da complexidade que o exercício encerra. Reflectir é uma tarefa exigente, implica confrontar-se consigo e com os outros e é geradora de conflitos cognitivos muitas das vezes difíceis de ultrapassar. Sobretudo para os estagiários com menor experiência de escrita reflexiva e, por isso, menos habituados à exposição (de conflitos, de sentimentos de impotência ou de sucesso na acção...), o início da experiência não foi fácil. Principalmente esses, depois de ultrapassadas as angústias iniciais e sentido o impacto positivo do processo na mudança de representações e práticas, foram os que mais objectivamente verteram para o papel manifestações que traduzem o desenvolvimento de uma atitude positiva perante a escrita de narrativas autobiográficas que, curiosamente, emerge apenas 2.º semestre.

Uma outra questão prende-se com a relação entre a escrita de narrativas autobiográficas e a reflexão/avaliação do desempenho dos estagiários. Embora não tenha grande expressão a ideia de utilizar a escrita das narrativas autobiográficas como instrumento de avaliação de desempenho nos dois semestres, há ainda assim, uma abertura, a explorar a nosso ver, a essa possibilidade por parte de mais um estagiário no 2.º semestre. Avaliar é aprender (ou fazer aprender) e esta concepção deve impor-se na relação pedagógica do 1.º CEB. Por isso, utilizar a escrita reflexiva (narrativas biográficas e autobiográficas, *portfolios* reflexivos...) enquanto ferramenta conceptual e prática alternativa de avaliação da componente profissionalizante na formação inicial de professores do 1.º CEB, pode, por essa via, ser uma forma de reconversão de práticas de avaliação mais tradicionais em práticas colaborativamente construídas³⁴¹.

Relativamente à contribuição do *feedback* co-constutivo para a tomada de consciência da evolução do processo de construção de competências profissionais expressa na categoria B, o quadro 107 mostra como essa contribuição evoluiu do 1.º para o 2.º semestre. Os dados globais observados na categoria mostram que, se relativamente ao indicador “Ajudou a tomar consciência da evolução do processo de construção de competências profissionais” se registou do 1.º para o 2.º semestre um aumento significativo

³⁴¹ Após um processo negocial para determinar o seu peso no resultado final da avaliação da disciplina de OIE IV (que se estrutura em torno das componentes Estágio e Seminário), a proposta de avaliar a escrita das narrativas autobiográficas foi aceite pelos 43 estagiários apesar desta modalidade de avaliação não estar formalmente contemplada no seu regulamento.

de UE e de UR, no que diz respeito ao indicador “Incentivou a pesquisa bibliográfica como orientação ao aprofundamento de conhecimentos profissionais” observou-se uma quebra acentuada de UE e de UR no mesmo período de tempo. Estes dados, aparentemente de sentidos opostos, são, contudo, coerentes com o efectivo desenvolvimento profissional e um indicador de que o *feedback* co-constutivo terá atingido os seus objectivos de formação. Analisemos em primeiro lugar o indicador “Ajudou a tomar consciência da evolução do processo de construção de competências profissionais”. O *feedback* co-constutivo aparece no 2.º semestre como um factor que, na perspectiva dos estagiários, contribui para a tomada de consciência da evolução do seu processo de construção de competências profissionais (10 UE, com 21 UR no 2.º semestre, contra 2 sujeitos, com 3 UR no primeiro). Apesar do *feedback* co-constutivo ter mediado as relações entre os estagiários e o supervisor desde que se iniciou o processo de escrita das narrativas autobiográficas, a consciência da importância do *feedback* co-constutivo como factor de desenvolvimento profissional, emergindo no 1.º semestre, surge de forma clara aos olhos dos estagiários no 2.º semestre quando se deram conta de que as metamorfoses profissionais por que foram passando também resultaram do *feedback* co-constutivo do supervisor.

Quadro 107- Indicadores da categoria B: Contribuição do *feedback* co-constutivo

Indicadores	1.º Semestre		2.º Semestre	
	UE	UR	UE	UR
Categoria B – Contribuição do <i>feedback</i> co-constutivo	7	108	10	36
1- Ajudou a tomar consciência da evolução do processo de construção de competências profissionais	2	3	10	21
2- Incentivou a pesquisa bibliográfica como orientação ao aprofundamento de conhecimentos profissionais	6	105	1	15

Já em relação à evolução do indicador “Incentivou a pesquisa bibliográfica como orientação ao aprofundamento de conhecimentos profissionais”, interpretamos a diminuição de UE e de UR do 1.º para o 2.º semestre à luz de dois argumentos que, embora relacionados, podem ser considerados separadamente. O primeiro argumento relaciona-se com o facto do incentivo à pesquisa bibliográfica ser apenas uma das formas em que se concretizou o *feedback* co-constutivo do supervisor, ou seja, o *feedback* co-constutivo implicou dinâmicas diversificadas de auto e co-envolvimento dos sujeitos no seu processo

de desenvolvimento como professores³⁴². O incentivo à pesquisa bibliográfica como orientação ao aprofundamento de conhecimento profissional passou gradualmente a ser cada vez mais residual no *feedback* à medida que os sujeitos a iam assumindo como uma estratégia de superação de dificuldades que iam encontrando na prática pedagógica. Um outro argumento que a nosso ver sustenta a diminuição do peso deste indicador relaciona-se com a natureza do próprio *feedback* co-constutivo que evoluiu de um formato mais circunscrito às acções concretas de ensino-aprendizagem no início do processo, e com maior visibilidade no 1.º semestre, para um tipo de *feedback* co-constutivo mais conceptual, epistemológico e ontológico.

Comparação relativa ao tema 3

Terminado o semestre (e com ele o estágio supervisionado e a escrita de narrativas autobiográficas) que competências pessoais e profissionais acham os estagiários que não adquiriram ou que estariam em fase de construção comparativamente ao 1.º semestre? As dificuldades sentidas e expressas no final do ano diferiram das vividas no final do 1.º semestre? O quadro 108 mostra-nos a evolução do 1.º para o 2.º semestre de duas categorias que incorporam os sentimentos dos estagiários relativamente às competências que consideram ainda pouco desenvolvidas (categoria A) e a expectativa que têm para as ultrapassar (categoria B). Uma observação global da evolução da categoria A leva-nos a constatar que o número de UE e de UR diminui do 1.º para o 2.º semestre.

Quadro 108- *Comparação de UE e de UR, entre os 1.º e 2.º semestres, das categorias do tema 3: Competências profissionais e pessoais a desenvolver/aprofundar*

Categorias	1.º Semestre		2.º Semestre	
	UE	UR	UE	UR
Categoria A – Competências a desenvolver/aprofundar	9	35	8	25
Categoria B – Consciência da formação como um processo de construção que ocorre ao longo da vida	4	5	6	12

Contudo, essa diminuição não se verifica em todas as dimensões da categoria. Comparando as competências que os estagiários dizem ter ainda dificuldade em mobilizar entre o 1.º e o 2.º semestre, verificamos que o número de sujeitos que se referem às dimensões “*Científicas*” e “*Institucionais*” sobe ligeiramente. No que se refere às restantes

³⁴² A análise da tipologia do *feedback* co-constutivo usado nas narrativas autobiográficas consta deste capítulo, secção 3.

dimensões, o número de sujeitos baixa sendo que na dimensão “Crítico-reflexiva” desaparece a única referência do 1.º semestre (Quadro 109).

Quadro 109- Subcategorias da categoria A: Competências a desenvolver/aprofundar

Subcategorias	1.º Semestre		2.º Semestre	
	UE	UR	UE	UR
A1- Científicas	2	3	3	6
A2- Didático-pedagógicas	6	21	3	13
A3- Clínico-relacionais	3	3	2	2
A4- Institucionais	3	6	4	4
A5- Crítico-reflexivas	1	2	-	-

A evolução destes dados mostra que, à excepção das dimensões “Científicas” e “Institucionais”³⁴³, os estagiários chegaram ao fim do semestre e da formação a considerarem que estão razoavelmente preparados para desempenharem a função de professores. E esta convicção é tanto mais forte se atentarmos na evolução dos dados da categoria B. O facto de, como mostra a categoria A, ainda permanecerem algumas dificuldades que a formação não pode ou não foi capaz de ultrapassar, não significa que os futuros professores venham a ter desempenhos profissionais menos relevantes. É que a percepção da construção da profissionalidade como um processo continuado e que não acaba com a formação inicial foi algo que o sistema de formação, e em particular o estágio supervisionado, lhes proporcionou. Acreditamos, por isso, que esta consciencialização da formação como um processo de construção que ocorre ao longo da vida vai ser determinante para o sucesso profissional dos futuros professores.

Síntese

Nesta secção analisámos a escrita de narrativas autobiográficas de síntese, comparando os resultados entre o primeiro e segundo semestres. Do ponto de vista organizacional, optámos por uma lógica sequencial de apresentação dos resultados: em primeiro lugar, apresentámos e discutimos os dados emergentes da análise de conteúdo das

³⁴³ Apesar destas duas dimensões apresentarem no 2.º semestre um número de UE superior relativamente ao 1.º semestre não põe em causa a análise que temos vindo a fazer acerca do impacto dos contextos de prática supervisionada e da escrita reflexiva com *feedback* co-constructivo na construção de competências profissionais dos futuros professores. Em relação à dimensão “Científicas”, é possível que para alguns professores estagiários o desenvolvimento do estágio no 2.º semestre tenha evidenciado, ainda com mais força, algumas lacunas que a componente teórica do curso não colmatou. Ainda assim, esta consciencialização só foi possível devido ao estágio. Quanto à dimensão “Institucionais” aplica-se o que atrás dissemos mas conjugado com a análise feita sobre a mesma dimensão no tema 2.

narrativas autobiográficas produzidas no primeiro semestre, depois, os dados do segundo semestre, e, por último, comparámos as análises efectuadas para encontrarmos lógicas e sentidos de apropriação e de desenvolvimento de competências profissionais por parte dos estagiários no contexto do estágio supervisionado.

Dos discursos autobiográficos expressos nas narrativas foi possível, através de um esforço analítico de recorte temático, formalizar três grandes temas:

- 1- Contextos de prática supervisionada com escrita reflexiva e processos de mudança.
- 2- Escrita reflexiva com *feedback* co-constutivo sobre a *praxis* e processos de mudança.
- 3- Competências profissionais e pessoais a desenvolver/aprofundar.

Cada um dos três temas estruturou-se em torno de categorias de análise, as quais foram definidas por um número variável de indicadores emergentes do agrupamento de unidades de registo efectuado em função da proximidade do sentido atribuído.

O tema 1 visou, por um lado, dar conta do impacte dos contextos de prática supervisionada com escrita reflexiva nos processos de (re)construção de competências pessoais e profissionais dos futuros professores e, por outro, compreender como essa (re)construção se foi estruturando ao longo do estágio. Em relação ao primeiro objectivo perseguido, da análise das narrativas autobiográficas, conjugando os dados do primeiro e do segundo semestre, resultou que:

- a) A prática pedagógica supervisionada constitui o contexto onde emergiram e se desenvolveram competências profissionais relevantes do trabalho de professor do 1.º CEB. As competências didáctico-pedagógicas e crítico-reflexivas foram as que mais beneficiaram com o estágio supervisionado e a competência institucional foi a que menos influência recebeu;
- b) O estágio supervisionado não foi apenas o nicho onde incubaram e desenvolveram competências profissionais. A sua natureza prático-reflexiva possibilitou a consciencialização de processos e de ferramentas conceptuais subjacentes à construção da profissionalidade docente;

- c) A importância atribuída à interação com outros contextos de formação que não os da prática para o desenvolvimento profissional teve pouca expressão.

Atingir o segundo objectivo implicou comparar os dados recenseados no final de cada um dos semestres no sentido de perceber a evolução das categorias, subcategorias, indicadores e respectivas unidades de registo do primeiro para o segundo semestre. A análise comparativa dos dados ressaltou as seguintes conclusões:

- a) Não se verificam alterações no que concerne às categorias, ou seja, as categorias criadas no primeiro semestre mantêm-se no segundo;
- b) Em cada uma das 3 categorias há indicadores que se mantêm, outros que desaparecem e ainda outros que emergem;
- c) A importância dos indicadores varia não só em função da frequência de UE mas também em função da frequência de UR.

Estas conclusões não atravessam uniformemente as três categorias do tema. Na categoria A, sobressai a importância atribuída aos contextos de prática supervisionada para o desenvolvimento profissional dos estagiários, que sai reforçada no segundo semestre. Das cinco dimensões (subcategorias) em que se estrutura a competência profissional dos professores (objecto da categoria A), as dimensões didáctico-pedagógica, clínico-relacional e crítico-reflexiva foram as que a análise identificou como sendo as que mais evoluíram do primeiro para o segundo semestre. Destas três subcategorias, destaca-se a dimensão crítico-reflexiva (subcategoria A5) que, aparecendo já com algum significado no final do primeiro semestre, explodiu no segundo não só em termos de novos indicadores como em UE e UR. A dimensão institucional foi a que menos sofreu o efeito dos contextos de prática supervisionada. Quanto à evolução da categoria B, a análise permitiu concluir que o estágio supervisionado, enquanto contexto real de realização de experiências significativas de formação, foi determinante não apenas para o desenvolvimento de competências profissionais mas também para o alargamento da consciência desse desenvolvimento. Contudo, se essas experiências formadoras (Josso, 1991) forem mediatizadas por uma supervisão de natureza eco-clínica, o desenvolvimento torna-se então conceptualmente mais esclarecido e profícuo no agir profissional. A categoria C foi a que menos sustentação recebeu. Sabemos que os saberes teóricos são pouco valorizados pelos alunos ao longo da

formação inicial. Embora frágeis, estes dados revelam da parte dos estagiários a tomada de consciência da importância das construções teóricas existentes que devem não adotar mas interrogar. Em síntese, consideramos que a análise conjugada destes dados nos permite deduzir uma relação consistente entre contextos de prática supervisionada de natureza reflexiva e o desenvolvimento, se não de todas, de algumas dimensões estruturantes da construção de competências profissionais de professores do 1.º CEB.

O tema 2 visou captar nos discursos autobiográficos o impacto da escrita reflexiva com *feedback* co-constutivo no desenvolvimento profissional dos estagiários, ou seja, compreender como é que aqueles dois factores influenciaram os processos de consciencialização da construção de competências profissionais. Se a análise realizada nos primeiro e segundo semestres desselou duas categorias que em articulação deixaram perceber a importância da escrita reflexiva (categoria A) e do *feedback* co-constutivo que sobre ela foi sendo tecido (categoria B) na consciencialização do processo de construção de competências profissionais, a comparação entre os dados dos primeiro e segundo semestres revela que, para os estagiários, a introdução destes dois factores no processo formativo contribuiu para o aprofundamento progressivo e mais informado de competências pessoais e profissionais que o estágio supervisionado já proporciona.

Na verdade, se o impacto da escrita reflexiva com *feedback* co-constutivo já era importante no final do primeiro semestre, os dados do segundo semestre mostram um reforço desse impacto, o que atesta bem a pertinência do uso destas estratégias formativas na componente profissionalizante da formação inicial de professores do 1.º CEB.

O tema 3 permitiu perceber quais as competências pessoais e profissionais que os estagiários consideram estarem ainda por desenvolver/aprofundar e, face a essas limitações, como perspectivam o seu trabalho futuro já como profissionais. A primeira constatação é a frequência mais elevada de UE na dimensão institucional que, no final do segundo semestre, ainda aparece problemática para 33,3% de sujeitos. A segunda constatação é a ausência de referências à dimensão crítico-reflexiva no mesmo período, o que deixa transparecer o reconhecimento dos estagiários do desenvolvimento que sentiram nesta dimensão do desenvolvimento profissional. No que se refere às restantes dimensões, os dados indiciam a existência de alguns problemas que permanecem em aberto mas que,

integrados numa concepção de formação aberta e que se interroga em permanência, podem ser superados.

Acreditamos que os sistemas de formação de professores só formarão profissionais capazes de laborarem numa sociedade imprevisível e em constante mudança como a actual se os diferentes actores que os povoam (decisores políticos, professores, alunos) e os contextos de prática desenvolverem e assumirem uma concepção de formação entendida como um processo dinâmico de (re)construção de múltiplas competências que se inicia nos cursos de formação inicial e se prolonga ao longo da vida profissional. Os estagiários do nosso estudo começaram a veicular (primeiro semestre) e a aprofundar (segundo semestre) esta concepção. Assumindo ter desenvolvido ao longo dos quatro anos do curso, em particular na componente mais profissionalizante da formação, um conjunto de saberes e de competências profissionais, reconhecem, contudo, algumas dificuldades que esperam vir a superar, como parece ser o sentido da categoria B, no futuro.

Estes dados, que traduzem o resultado de uma “*démarche*” analítica centrada nas trajectórias profissionais reais narradas pelos estagiários, corroboram as teses que reconhecem a importância dos contextos reflexivos de prática como cruciais para o desenvolvimento de competências profissionais dos professores (Schön, 1983; Zeichner, 1993; Perrenoud, 1995, 2001b, 2004; Alarcão, 1996a, 1996b, 2004; Marcelo, 1999; Sá-Chaves, 2000) e convergem com os resultados de investigações que evidenciam o acompanhamento e a supervisão eco-clínica (Sá-Chaves, 2002, Alarcão e Rua, 2005) e a escrita reflexiva (Dominicé, 1990, 1996, 2002; Josso, 1997, 2001, 2002) como meios e factores amplificadores desse desenvolvimento. Relevam ainda estes dados a importância do *feedback* co-constutivo (Askew, 2000) como processo e factor de construção de um perfil de profissional autónomo, investigador, capaz de melhor lidar com a gestão pedagógica de uma turma ou escola.

3- *Feedback* co-constutivo e escrita reflexiva

3.1- Objectivos e fundamentação

Vimos no enquadramento teórico (capítulo 2, subsecção 2.6) que o conceito de *feedback* para a aprendizagem diferia em função das abordagens teóricas adoptadas ou mobilizadas no contexto da formação/supervisão. A escrita reflexiva com *feedback* co-

construtivo (Askew, 2000) foi uma estratégia supervisiva que privilegiámos na formação dos estagiários. Particularmente, pretendíamos com a utilização do *feedback* co-construtivo:

- 1) Desenvolver a capacidade de análise reflexiva das práticas vividas e/ou observadas nos contextos de prática;
- 2) Incentivar a teorização da prática profissional nas diferentes áreas de intervenção do professor;
- 3) Problematicar questões suscitadas pelas vivências e análise das práticas.

Para a consecução destes objectivos, o *feedback* convocou como técnicas e atitudes privilegiadas:

- a) o discurso aberto envolvendo um processo recíproco de diálogo sobre a aprendizagem da profissão;
- b) o questionamento gerador de conflitos cognitivos e sociocognitivos;
- c) a resolução conjunta de problemas emergentes da prática;
- d) a fundamentação/legitimação teórica da prática;
- e) o apoio e o encorajamento num ambiente de autenticidade.

Assumi também o reconhecimento de que estas técnicas e estratégias eram co-desenvolvidas e em benefício de ambas as partes.

Depois de analisado o impacto da escrita das narrativas autobiográficas de síntese no desenvolvimento de competências profissionais, impôs-se perceber não tanto a importância do *feedback* co-construtivo, objecto de análise noutros pontos deste capítulo³⁴⁴, mas a sua natureza e a forma como evoluiu ao longo do processo de escrita reflexiva.

³⁴⁴ A importância do *feedback* co-construtivo é analisada nas secções 2 e 4 deste capítulo.

3.2- Construção e aplicação do modelo de análise

Mobilizámos, como modelo de análise base, a tipologia de *feedbacks* formativos proposta por Roldão, Galveias e Hamido (2005), publicada em Alarcão e Roldão (2008)³⁴⁵ que, estruturada em torno de seis categorias, se mostrou consistente e capaz de abarcar a diversidade de *feedbacks* co-constitutivos utilizados no processo da escrita das narrativas autobiográficas de processo e de síntese. Em resultado da análise de conteúdo emergente dos *feedbacks* produzidos procedeu-se, no âmbito do presente trabalho, a um aprofundamento conceptual do qual resultou uma explicitação das categorias. Passaremos a dar conta dessa reconceptualização com exemplos retirados da análise de conteúdo³⁴⁶.

a) Questionamento como pedido de esclarecimento:

Interpelação que induz respostas de natureza descritiva (enumeração, descrição...) e/ou explicativa que visa fornecer aos interlocutores uma caracterização/clarificação das variáveis envolvidas num determinado fenómeno ou acontecimento narrado...

Contexto (excerto da narrativa autobiográfica)	Exemplo de <i>feedback</i> co-constutivo
Este gráfico possibilitou a realização de situações problemáticas , permitindo-me um contacto mais próximo com as dificuldades dos alunos, principalmente do 3º ano, relativamente a questões e situações que envolvem o raciocínio matemático [Edite - 8/11/05].	<i>Situações problemáticas de que tipo?</i>
	<i>Que tipo de raciocínio?</i>
Os resultados obtidos foram positivos [Elvira – 14/11/05].	<i>O que queres dizer com “positivos”?</i>

b) Questionamento crítico ou estimulador:

Interpelação que induz respostas de natureza crítico-reflexiva susceptíveis de fornecer aos interlocutores indicadores 1) da compreensão de relações, 2) de construção de saberes e de competências profissionais, 3) de fundamentação teórica de práticas...

³⁴⁵ Esta tipologia é abordada na subsecção 2.6.2, capítulo 2.

³⁴⁶ No processo de reconceptualização tomámos em consideração o *feedback* co-construído e o contexto da sua ocorrência (excerto da narrativa autobiográfica).

Contexto (excerto da narrativa autobiográfica)	Exemplo de <i>feedback</i> co-constutivo
A avaliação que fiz ao longo da aula foi sempre formativa. As fichas de trabalho serviram para saber o conhecimento adquirido pelos alunos na aula, assim como também para identificar as dificuldades que eles sentiram (Diana – 6/12/05).	<i>Se não houver retroacção nos processos de ensino/aprendizagem podemos falar em avaliação formativa?</i>
Esta aula tinha como objectivo fazer uma revisão dos números até 8. Iniciei-a com a leitura da história “O Nabo gigante”. Depois questionei os alunos sobre as personagens da mesma. Não revelaram dificuldades na sua identificação: um velhinho, uma velhinha, uma grande vaca castanha, dois porcos barrigudos, três gatos pretos, quatro galinhas sarapintadas, cinco gansos brancos, seis canários amarelos e um rato esfomeado [Elvira – 13/12/05].	<i>Achas que do questionamento e das respostas dadas terá resultado a consecução do objectivo? Que indicadores de evidência tens?</i>
A meio desta segunda actividade, e denotando uma incompreensível agitação de um aluno, decidi reprimi-lo pela forma como se comportava, concluindo de imediato pela sua reacção que algo estava errado com a criança [António – 15/5/06].	<i>Terá sido a atitude adequada sem uma prévia avaliação?</i>

c) Apoio/encorajamento:

Uso de expressões que visam: 1) a confirmação de representações e de práticas experienciadas, 2) o incentivo ao aprofundamento de perspectivas teóricas, 3) o encorajamento, prospectivo, para a recondução dessas práticas...

Contexto (excerto da narrativa autobiográfica)	Exemplo de <i>feedback</i> co-constutivo
Na realidade a professora transporta demasiado o que está escrito nos livros. No entanto, sempre que posso, contrário esta “técnica instrumental” e construo os meus próprios instrumentos de forma a poder explorar o que realmente acho significativo [Olga – 20/2/06].	<i>Tens razão. É importante “combater” a ideia de que o manual é o programa...</i>
Assim sendo, iniciei a aula partindo de alguns acontecimentos que os alunos viveram durante o fim-de-semana para poder construir o conceito de área. [Diana – 13/3/06].	<i>Partiste dos contextos e experiências dos alunos para a construção do conceito de área. Muito bem.</i>
Os que não conheciam ouviram a explicação dos colegas. Eu, apenas me limitei a tirar dúvidas que ainda restassem, mas eles foram bem claros na explicação. Foi uma experiência que gostei de realizar e que me deu muita satisfação, uma vez que a motivação das crianças era grande e notava-se pelas suas expressões que estavam a gostar das actividades [Rute – 19/6/06].	<i>Mostras que acreditas na aprendizagem entre pares...</i>

d) Recomendação:

Envolve: 1) sugestões/propostas teórico-metodológicas alternativas, 2) argumentações e contra-argumentações, 3) aprofundamentos teóricos (sugestões de leituras...)...

Contexto (excerto da narrativa autobiográfica)	Exemplo de <i>feedback</i> co-construtivo
Durante a sessão mobilizei algumas competências entre as quais saliento a interactividade e a postura . Tal como já afirmei, foi uma aula em que me senti bem e confiante. Senti que os alunos “ estavam ” comigo e a seguirem o que estava a ser dito e feito [Rute – 6/3/06].	<i>Optando pelo método analítico-sintético, para que resulte, não podes esquecer as leituras descendentes e as ascendentes após a decomposição silábica. Mas há alternativas ligadas às metodologias mais globalistas. Presta atenção às propostas dos métodos comunicativos e à importância dos contextos /experiências do quotidiano das crianças que podem ser “importadas” como material de aprendizagem... Partilha esta ideia com o grupo.</i>
No momento da reflexão com o professor supervisor, foi referido (...) que o texto deveria também ter sido explorado noutros campos, nomeadamente quanto ao tipo de texto, a época em que a história era passada... Também segundo o professor, o vocabulário que se encontrava no texto por vezes não era de fácil compreensão para os alunos, logo deveria ter explorado com os alunos também este aspecto. Embora considere que o que o professor supervisor referiu fazia todo o sentido, não acho que fosse relevante para esta aula, porque os objectivos propostos eram outros [Diana – 12/6/06].	<i>Ora aqui está um ponto de discordância. Acho que o contexto (histórico-cultural) ajuda a melhor compreender e, consequentemente, a melhor representar o texto dramático.</i>
Neste sentido, gerou-se um pouco de barulho na turma, já que os alunos mais “despachados” ficaram sem nada para fazer. Optei por não passar para as situações problemáticas previstas sem todos terem realizado a cópia, uma vez que não fazia qualquer sentido uns estarem a fazer as situações e eu estar com os outros a fazer a cópia [Rute – 22/5/06].	<i>Pensa numa bolsa de recursos (leitura, pesquisas, jogos didácticos...) para os alunos que têm ritmos mais elevados. O ideal seria dar tarefas “adequadas” em função dos ritmos. Temos que aprender que as diferenças existem e que devemos lidar com elas...</i>

e) Síntese/balanço:

Envolve expressões que compendiam: 1) tendências já relativamente estabilizadas de perspectivas teóricas assumidas, 2) evoluções, 3) práticas sustentadas, 4) aspectos a melhorar...

Contexto (excerto da narrativa autobiográfica)	Exemplo de <i>feedback</i> co-construtivo
Fui capaz de encorajar os alunos a formularem hipóteses e a validá-las, visto que eles tiveram oportunidade de fazerem estimativas em relação à comparação de massas e aos pesos de cada colega e testá-las a partir das balanças [Alexandra – 30/5/06].	<i>Usar a metodologia da investigação para o desenvolvimento curricular de certas matérias é hoje uma dimensão de desenvolvimento profissional fundamental. E tu comesas não só a compreender estes princípios como a mobilizá-los na prática.</i>
Considero que ao realizarem as experiências da forma que organizei, orientei-me pelo método experimental, uma vez que os alunos perante diferentes problemas foram colocando as suas hipóteses (escreveram na ficha e mais tarde deram-nas a conhecer ao grupo.). De seguida realizaram a tarefa,	<i>Recorres à investigação como estratégia de levar os alunos a construir conhecimento. É também um caminho a percorrer em termos de desenvolvimento profissional.</i>

observando o que acontecia e puderam verificar se o resultado ia de encontro às hipóteses que lançaram. No final, primeiro individual e posteriormente em grupo turma, as crianças retiraram as suas conclusões [Edite – 29/5/06].	
Foi possível a percepção da diferenciação das suas produções com auxílio de diferentes contextos, uns por produzirem os textos sem as personagens, e os outros por produzirem os textos já com as personagens construídas. Os textos dos grupos sem as personagens dirigiam-se ao factor discussão e os que posteriormente fizeram o texto dirigiam-se às características das personagens e os que elas representavam. Foi possível verificar a mobilização de várias competências nos alunos através de uma actividade temática que recorreu à articulação de várias áreas curriculares [Olga – 12/6/06].	<i>Registo que já és capaz de avaliar os saberes e competências dos alunos recorrendo a estratégias alternativas às adoptadas na avaliação tradicional.</i>

f) Esclarecimento conceptual, teórico e metodológico:

Uso de expressões que visam: 1) a clarificação do significado dos conceitos, 2) a reconfiguração de conceptualizações, 3) a confrontação de perspectivas teóricas narradas com propostas alternativas, 4) a visibilidade teórica das descrições de práticas, 5) a auscultação/detecção da construção de consciencialização da auto-teorização/conceptualização do sentido das próprias práticas...

Contexto (excerto da narrativa autobiográfica)	Exemplo de <i>feedback</i> co-construtivo
Os alunos chegaram assim à conclusão que era nas indústrias que se transformavam as matérias-primas em produtos elaborados [Sofia – 7/3/06].	<i>Atenção, não confundir indústria (actividade transformadora) com fábrica (suporte físico: edifício, máquinas...)</i>
Com este jogo pretendi atingir vários objectivos: cativar os alunos (1) para a aprendizagem, tornando-a significativa; consolidar os conteúdos (2) tratados (ao invés de realizar uma ficha); estimular nos alunos (3) uma diversidade de atitudes e comportamentos a ter numa actividade deste género, que pressupõe o respeito pelos outros, um elevado nível de concentração, o responder na sua vez (4) entre outros elementos inerentes à sua formação cívica. Um outro objectivo era obrigar os alunos a responderem num curto espaço de tempo (5) sendo que, não sabendo responder, podia pedir ajuda a outro elemento (6) do grupo obrigando a que o grupo estivesse sempre concentrado e interessado [António – 20/3/06]	<i>Actividade interdisciplinar concebida em ordem a promover o desenvolvimento de competências do foro: cognitivo, atitudinal, social, interpessoal...</i>
Esta última competência tem sido conseguida de um modo natural uma vez que, quando surgem problemas dessa natureza, encontro facilmente soluções adequadas, sendo a mudança de lugar ou a chamada de atenção os principais recursos que utilizo [Sofia – 22/5/06].	<i>Mas a principal estratégia está na “qualidade” das nossas propostas de acção, ou seja, na riqueza das experiências de aprendizagem que proporcionamos, assentes numa relação de amizade construída no e com o grupo/turma.</i>

Neste processo de análise compreensiva, para cada unidade de registo recortada do discurso narrativo, pode, face às ideias nela expressas, corresponder mais do que um *feedback* co-construtivo:

<p>Considero extremamente importante a construção de competências de questionamento nas crianças desde tenra idade. Em primeiro lugar, porque o facto de ter que questionar alguém sobre um conteúdo, neste caso, um texto, implica ter um conhecimento profundo sobre o mesmo, assim como uma estruturação mental mais elaborada. No fundo, a criança vai ter que estruturar o seu discurso de modo a questionar os colegas, e também, tem que pensar na resposta correcta, dado que será ela mesma a corrigir de acordo com a compreensão que fez do texto. Depois, porque é necessário que as crianças comecem a perceber que a escola é, ou devia ser, um lugar privilegiado para debater temas que elas próprias podem questionar. Por outro lado, dada a competitividade existente na sociedade, torna-se essencial desenvolver nas crianças o espírito crítico, que se traduz em contestar e questionar a partir da tomada de posições devidamente fundamentadas [Elvira – 22/5/06].</p>	<p><i>Não posso estar mais de acordo com a tua argumentação.</i></p> <p><i>A questão que coloco é: como organizar a prática que consubstancie os princípios que enunciaste?</i></p>
---	---

O factor de decisão para a categorização de determinados *feedbacks*, passíveis, aos olhos de um observador não participante, de codificação diferente, foi a intencionalidade do supervisor derivada da interpretação construída na interacção com o contexto e os actores das situações descritas nas narrativas autobiográficas. Ou seja, o facto de o investigador assumir os papéis de actor (formador) e, simultaneamente, observador (investigador) constituiu uma vantagem comparativamente aos estudos em que o investigador mantém uma menor implicação com o objecto e a acção a observar. Com efeito, a proximidade que existiu entre o investigador e os diferentes actores e acções do campo de observação foi a condição que, a nosso ver, assegurou maior objectividade na categorização dos dados da observação ao permitir, com maior rigor, aceder ou desocultar a inteligibilidade (sentidos e intencionalidades) com que foram produzidos os diferentes tipos de *feedback*.

3.3- Apresentação e análise dos dados

3.3.1- Evolução dos tipos de *feedback* utilizados nas narrativas autobiográficas de processo³⁴⁷

A análise dos dados do Quadro 110 permite, em primeiro lugar, verificar que durante o ano foram utilizados mil seiscientos e setenta e dois *feedbacks* relativamente à escrita das narrativas autobiográficas de processo, dos quais mil e trinta e seis foram dados no primeiro semestre e seiscientos e trinta e seis no segundo.

Quadro 110- Evolução dos tipos de *feedback* nas narrativas autobiográficas de processo

		1.º semestre				2.º semestre					Total geral
		Nov.	Dez.	Jan.	Total	Fev.	Mar.	Mai.	Jun.	Total	
Natureza do <i>feedback</i> co- construtivo	a	64 (11.8%)	15 (8.0%)	22 (7.2%)	101 (9.7%)	6 (7.2%)	13 (4.7%)	7 (3.8%)	0 (0%)	26 (4.1%)	127 (7.6%)
	b	115 (21.1%)	28 (14.9%)	49 (16.1%)	192 (18.5%)	14 (16.9%)	37 (13.5%)	34 (18.4%)	6 (6.4%)	91 (14.3%)	283 (16.9%)
	c	136 (25.0%)	51 (27.1%)	87 (28.6%)	274 (26.4%)	23 (27.7%)	100 (36.5%)	45 (24.3%)	28 (29.8%)	196 (30.8%)	470 (28.1%)
	d	83 (15.3%)	27 (14.4%)	50 (16.4%)	160 (15.4%)	9 (10.8%)	43 (15.7%)	28 (15.1%)	8 (8.5%)	88 (13.8%)	248 (14.8%)
	e	28 (5.1%)	12 (6.4%)	24 (7.9%)	64 (6.2%)	10 (12.0%)	26 (9.5%)	35 (18.9%)	23 (24.5%)	94 (14.8%)	158 (9.4%)
	f	118 (21.7%)	55 (29.2%)	72 (23.7%)	245 (23.6%)	21 (25.3%)	55 (20.0%)	36 (19.5%)	29 (30.9%)	141 (22.2%)	386 (23.1%)
Total		544	188	304	1036	83	274	185	94	636	1672

Legenda:

- a) *Questionamento como pedido de esclarecimento*
- b) *Questionamento crítico ou estimulador*
- c) *Apoio/encorajamento*
- d) *Recomendação*
- e) *Síntese/balanço*
- f) *Esclarecimento conceptual, teórico e metodológico*

Qual a razão de tal discrepância? Em primeiro lugar, pensamos que poderá estar relacionada com o facto de alguns estagiários terem passado, a partir do início do segundo semestre, a leccionar o dia inteiro (5 horas), o que não acontecia até então³⁴⁸. Mas não é de

³⁴⁷ A análise de conteúdo do *feedback* co-construtivo utilizado nas narrativas autobiográficas de processo (1.º e 2.º semestres) e de síntese (1.º e 2.º semestres) consta nos Quadros 1 a 4, Anexo 10.

³⁴⁸ No primeiro semestre, a intervenção educativa de cada estagiário tinha uma duração média de 2 horas e 30 minutos. No segundo semestre, o número de intervenções decresceu por ter aumentado a sua duração (5 horas) em virtude de cada estagiário passar a assumir, com a concordância dos supervisores, a gestão pedagógica do grupo-turma o dia inteiro. Desta decisão resultou que, no primeiro semestre, em dez semanas

excluir a hipótese, a validar em estudos futuros, de que, à medida que a prática pedagógica evolui - e ocorre o concomitante desenvolvimento profissional dos estagiários - diminui a frequência de *feedbacks*. Esta diminuição seria então consistente com a ideia de que, face à evolução nas suas competências e na sua autonomia, passariam a precisar de menos *feedbacks*.

Por outro lado, complementarmente à diminuição dos *feedbacks*, face à evolução, no sentido profissionalizante, das representações e práticas espelhada nas narrativas autobiográficas, constata-se uma reorientação progressiva do sentido dos *feedbacks* anteriormente utilizados. Com efeito, as reflexões passaram gradualmente a integrar ou a considerar dimensões objecto dos diálogos supervisivos anteriores. Ou seja, se, no início do ano, por exemplo, era recorrente solicitar aos estagiários que explicitassem as razões e/ou as finalidades de certas acções, este questionamento foi perdendo pertinência à medida que a explicitação dos objectivos e fundamentação da acção desenvolvida passou a acompanhar a descrição da mesma.

A observação do mesmo Quadro evidencia uma panóplia de *feedbacks* cuja variabilidade e evolução merece uma análise mais detalhada. O “*Apoio/encorajamento*” aparece como o mais considerado. Sendo já o mais utilizado durante o primeiro semestre (26,4%), a sua importância cresceu, em média, no segundo semestre (30,8%). Este aumento, sobretudo o registado no mês de Março, poderá estar também associado, como referimos mais acima, ao facto dos estagiários passarem, no segundo semestre, a leccionar o dia inteiro. Contudo, este facto, por si só, parece não explicar a tendência deste *feedback* que prevaleceu como um dos mais importantes no processo supervisivo (470 *feedbacks*, correspondentes a 28,1% do total de *feedbacks* utilizados). O “*Esclarecimento conceptual e teórico*” é outro tipo de *feedback* bastante utilizado tanto no primeiro como no segundo semestre. Ao incorporar os esclarecimentos conceptuais e teóricos do supervisor, a conceptualização/teorização das práticas narradas, mas também, e de forma crescente, a auto-conceptualização dos próprios estagiários, este tipo de *feedback* teve uma frequência relativamente estável ao longo do ano sofrendo, contudo, uma ligeira diminuição da sua importância relativa no final do ano. Em terceiro lugar, surge o “*Questionamento crítico ou estimulador*” que reúne 16,9% de referências. O *feedback* “*Questionamento como*

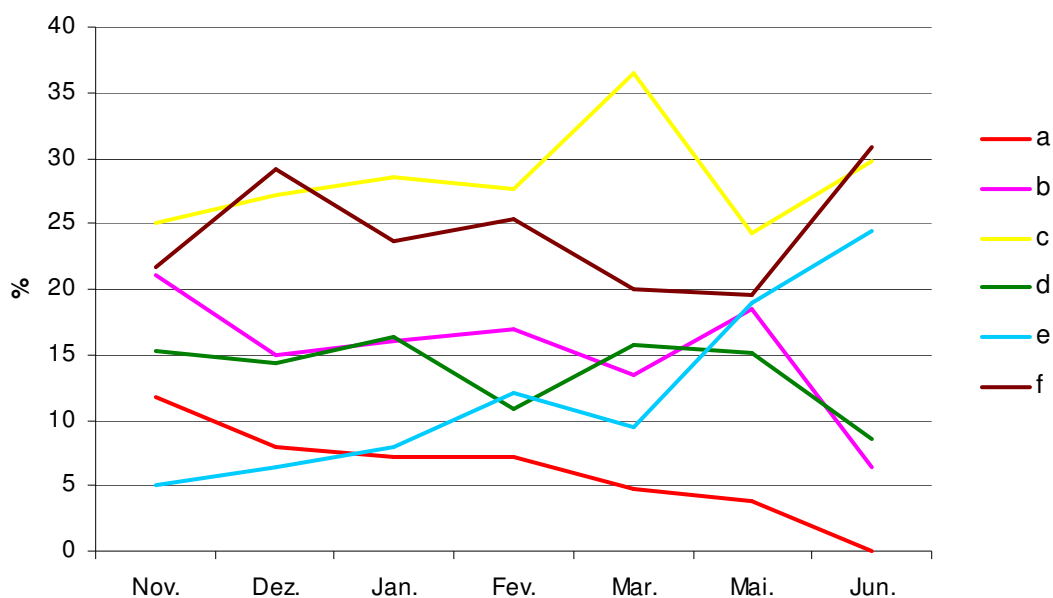
de estágio, os estagiários produziram 90 narrativas autobiográficas e no segundo, com doze semanas de estágio, produziram 77.

pedido de esclarecimento” é o menos usado, com apenas 7,6% de referências no conjunto dos *feedbacks*. Uma explicação plausível para este resultado global pode ser encontrada no próprio processo de escrita reflexiva. Isto é, estando os estagiários familiarizados com este tipo de *feedback* desde o início do ano, é natural que a sua importância fosse diminuindo à medida que a compreensão das intenções subjacentes ao processo de escrita reflexiva evoluía.

Um outro dado que ressalta do Quadro 110 é a sequência irregular dos *feedbacks* observados nos diferentes meses em que a escrita reflexiva teve lugar. Tal facto decorre do número variável de semanas de estágio que cada mês, unidade de tempo considerada, compreende.

Analisada globalmente a importância dos *feedbacks* utilizados, importa agora observar como é que eles evoluíram ao longo do ano. O Gráfico 1 ajuda-nos a perceber essa evolução.

Gráfico 1- Evolução dos tipos de *feedback* nas narrativas autobiográficas de processo



Legenda:

- a) *Questionamento como pedido de esclarecimento*
- b) *Questionamento crítico ou estimulador*
- c) *Apoio/encorajamento*
- d) *Recomendação*
- e) *Síntese/balanço*
- f) *Esclarecimento conceptual, teórico e metodológico*

O “*Questionamento como pedido de esclarecimento*” assume maior importância na fase inicial da escrita das narrativas autobiográficas. Contudo, à medida que o processo de escrita avança, este tipo de *feedback* vai perdendo importância, chegando a ser praticamente residual na fase final do ano. A principal razão que explica a sua diminuição progressiva pode ser encontrada, como atrás perspectivámos, na gradual integração da descrição e explicação das variáveis envolvidas num determinado fenómeno ou acontecimento vivido no enredo narrativo. O “*Questionamento crítico ou estimulador*” visa induzir nos alunos respostas crítico-reflexivas susceptíveis de lhes fazer despontar a compreensão de novas relações da realidade profissional e a construção de saber e de competências profissionais. Este diálogo supervisivo também atravessou intertemporalmente o processo de escrita reflexiva e, neste sentido, terá contribuído para o desenvolvimento de um “olhar crítico”, condição da construção do profissional reflexivo e autónomo. O “*Apoio/encorajamento*” foi aqui assumido não na lógica de um reforço de natureza behaviorista, mas no sentido de que as representações construídas ou as práticas experienciadas eram validadas pelo supervisor. Este tipo de *feedback*, emergindo no primeiro semestre como o mais importante, foi também o que mais evoluiu à medida que a qualidade da verbalização representacional e da descrição do desempenho profissional se tornava progressivamente mais consistente com os quadros teóricos mobilizados. A “*Recomendação*”, embora mais presente na fase inicial do processo de escrita, foi mantendo alguma importância ao longo do ano. Não tendo carácter prescritivo, este *feedback* foi, contudo, assumindo uma “carga” orientadora que se traduzia em sugestões/propostas teórico-metodológicas alternativas, sugestões de aprofundamento conceptual e teórico e que, por isso, se manteve até ao final do ano. O *feedback* “*Síntese/balanço*” traduz a representação do supervisor sobre tendências já relativamente estabilizadas de representações e de práticas reflectidas nos discursos que é devolvida ao estagiário. Evidencia, no fundo, a avaliação em termos de “estabilidade”³⁴⁹ das competências adquiridas até então. Compreende-se, por isso, que à medida que os estagiários iam construindo patamares crescentes de convicções e de práticas teoricamente sustentadas, também este tipo de *feedback*, enquanto espelho desse crescimento, fosse aumentando ao longo do ano. Finalmente, o “*Esclarecimento conceptual, teórico e*

³⁴⁹ O termo estabilidade é apresentado entre aspas porque traduz um estágio de desenvolvimento que não deixa de ser dinâmico e, por isso, mutável.

metodológico” foi o segundo tipo de *feedback* mais utilizado e a sua importância, com pequenas oscilações, manteve-se ao longo do processo de escrita. Tal regularidade é de assinalar se considerarmos que este tipo agrega expressões que pretendiam não só esclarecer, aprofundar ou reorientar o sentido teórico por eles verbalizado, mas também a tradução conceptual e teórica das práticas narradas. Daí que, no final do processo, se tenha mesmo verificado um aumento deste *feedback*.

3.3.2- Evolução da tipologia de *feedbacks* utilizada nas narrativas autobiográficas de síntese entre o primeiro e o segundo semestre

Os *feedbacks* utilizados nas narrativas de síntese visavam já não uma análise das intervenções regulares dos estagiários mas uma meta-reflexão transversal acerca do percurso vivido. Por isso, era expectável que fosse um momento de síntese, de aprofundamento conceptual e teórico, de consciencialização das competências já construídas ou em aquisição. O mesmo sistema de análise utilizado nas narrativas autobiográficas de processo foi reconduzido nas de síntese e o resultado pode ser observado no Quadro 111. O primeiro dado a ressaltar prende-se com o menor número de *feedbacks* produzidos na narrativa autobiográfica do segundo semestre. Dos cento e sessenta e três *feedbacks* registados na narrativa do fim do primeiro semestre passa-se para cento e dezoito na de final do segundo semestre.

Quadro 111- Evolução dos tipos de *feedback* nas narrativas autobiográficas de síntese

Tipologia	1.º semestre						2.º semestre					
	a	b	c	d	e	f	a	b	c	d	e	f
Frequência	1	15	43	33	35	36	-	3	32	7	61	15
%	0,6%	9,2%	26,4%	20,2%	21,5%	22,1%	-	2,5%	27,1%	5,9%	51,7%	12,7%
Total por semestre	163						118					

Legenda:

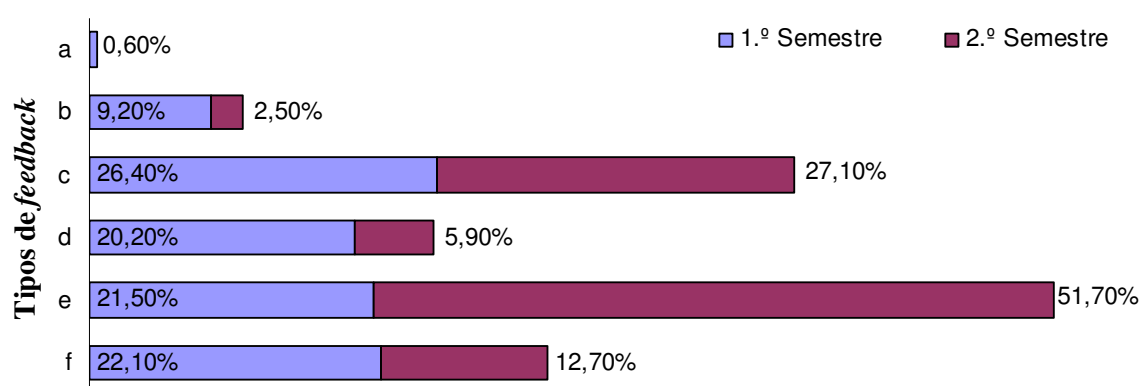
- a) *Questionamento como pedido de esclarecimento*
- b) *Questionamento crítico ou estimulador*
- c) *Apoio/encorajamento*
- d) *Recomendação*
- e) *Síntese/balanço*
- f) *Esclarecimento conceptual, teórico e metodológico*

Relativamente à natureza dos *feedbacks* do primeiro semestre, constata-se que o “*Apoio/encorajamento*” é o tipo de *feedback* mais utilizado (26,4%), logo seguido pelo

“*Esclarecimento conceptual, teórico e metodológico*” (22,1%). A pouca distância aparecem a “*Síntese/balanço*” (21,5%) e a “*Recomendação*” (20,2%). Desvalorizados ficaram o “*Questionamento crítico ou estimulador*” (9,2%) e o “*Questionamento como pedido de esclarecimento*” (0,6%). Estando a meio do estágio e do percurso da escrita reflexiva, estes dados evidenciam uma importância limitada dos *feedbacks* de tipo “*questionamento*” comparativamente aos restantes tipos, por, julgamos, estarem ligados mais à prática concreta, reflectida de forma mais vincada nas narrativas de processo escritas ao longo do ano do que a um exercício meta reflexivo de síntese de fim de semestre.

Quanto à análise dos *feedbacks* do segundo semestre, constata-se que o tipo mais utilizado é “*Síntese/balanço*” (51,7%), seguido, a grande distância, do “*Apoio/encorajamento*” (27,1%). Os restantes tipos apresentam uma expressão reduzida ou mesmo residual. A observação destes dados permite-nos reconduzir, e mesmo reforçar, o sentido da análise dos *feedbacks* do 1.º semestre e, simultaneamente, explicar a importância acrescida do tipo “*Síntese/balanço*” que se observa no 2.º semestre. Ou seja, constata-se que determinados tipos de *feedback*, face ao contexto de escrita (narrativas de processo ou de síntese) em que são mobilizados, se relacionam mais com a prática concreta ou mais com a reflexão, convicção que se aprofunda se atentarmos na evolução da tipologia de *feedbacks* entre o primeiro e o segundo semestre. O Gráfico 2 mostra-nos que há uma evolução da sua natureza.

Gráfico 2- Evolução dos tipos de *feedback* nas narrativas autobiográficas de síntese



Legenda:

- a) *Questionamento como pedido de esclarecimento*
- b) *Questionamento crítico ou estimulador*

- c) *Apoio/encorajamento*
- d) *Recomendação*
- e) *Síntese/balanço*
- f) *Esclarecimento conceptual, teórico e metodológico*

O “*Questionamento*” (crítico ou como pedido de esclarecimento), a “*Recomendação*” e o “*Esclarecimento conceptual, teórico e metodológico*” são tipos de *feedback* que perderam significado enquanto a “*Síntese/balanço*” adquiriu uma importância acrescida. O “*Apoio/encorajamento*” manteve a relevância que já detinha no fim do primeiro semestre. No final do processo, parece afirmar-se a ideia do *feedback* como “*Síntese/balanço*” do desenvolvimento profissional que os restantes tipos de *feedback* terão ajudado a construir. Daí que se perceba o seu retraimento comparativamente aos valores apurados no final do primeiro semestre.

A análise deste conjunto de dados, conjugada com a das narrativas de processo, legitima estabelecer-se uma relação entre tipos de *feedback* e contextos de escrita reflexiva (narrativas de processo ou de síntese) a qual permite, como hipótese explicativa, compreender a diminuição da frequência de certos tipos de *feedback* e a importância crescente de outros.

Síntese

O *feedback* formativo fez parte das estratégias supervisivas de ajuda ao desenvolvimento profissional dos estagiários. Neste sentido, ao longo do decurso de escrita reflexiva, fomos-nos envolvendo num processo recíproco de diálogo co-constutivo (*feedback* diálogo) no qual se foram convocando *técnicas formativas* entre as quais destacamos, por exemplo, o questionamento crítico gerador de conflitos cognitivos e sociocognitivos ou o pedido de fundamentação/legitimação teórica das práticas experienciadas.

Para sabermos como este *feedback* co-constutivo evoluiu ao longo do ano, optámos, como modelo de análise, de entre os disponíveis na literatura³⁵⁰, por seguir de perto a tipologia proposta em Alarcão e Roldão (2008) por se enquadrar nas perspectivas construtivista e co-construtivista da aprendizagem (Askew, 2000).

³⁵⁰ O *feedback* enquanto estratégia de reforço ou de ajuda à aprendizagem pode ser perspectivado e implementado segundo diferentes abordagens teóricas. Ver a este propósito o ponto 2.6.2 do capítulo 2.

A análise conjugada dos *feedbacks* relativos à escrita das narrativas autobiográficas de processo e de síntese permitiu, quanto à sua natureza e frequência, verificar:

- a) a utilização de *feedbacks* de natureza diversa;
- b) o predomínio de determinados tipos de *feedback* em diferentes momentos do processo de escrita reflexiva;
- c) uma diminuição global de *feedbacks* ao longo do ano;
- d) uma relação entre tipos de *feedback* e contextos de escrita reflexiva.

Relativamente ao significado da sua evolução, a mesma análise parece indiciar a pertinência do *feedback* co-constructivo como elemento crucial no processo de escrita reflexiva e como estratégia potenciadora da emergência da auto-supervisão e do empreendedorismo pedagógico, expressões da construção da autonomia e emancipação profissional, que, de resto, era um dos principais objectivos perseguidos com esta estratégia de supervisão.

4- Opinião dos estagiários sobre o impacto da escrita das narrativas autobiográficas no seu desenvolvimento profissional e pessoal³⁵¹

4.1- O que pensam os alunos da escrita de narrativas autobiográficas

No final do processo de escrita das narrativas autobiográficas decidimos interrogar os formandos sobre a importância que estes lhe atribuíram para o seu desenvolvimento profissional e pessoal. Nesta secção, propomo-nos dar conta das suas opiniões acerca da experiência de escrita das narrativas autobiográficas e do impacte que, na sua perspectiva, essa experiência teve em ordem a uma maior consciencialização das competências que

³⁵¹ Parte deste texto integrou a comunicação “A narrativa autobiográfica: uma abordagem metodológica da complexidade na formação inicial de professores do 1.º CEB” publicada em co-autoria com Isabel Alarcão nas Actas do XV Colóquio da Afirse, que se realizou nos dias 15, 16 e 17 de Fevereiro de 2007. Integrou também o artigo “Prática pedagógica supervisionada e *feedback* formativo co-constructivo” escrito em co-autoria com Isabel Alarcão e Maria do Céu Roldão, submetido para publicação na Revista Brasileira de Formação de Professores em Maio de 2009.

acharam ter desenvolvido. Para isso, concebemos e aplicámos um questionário³⁵² cuja estrutura e conteúdo³⁵³ assentou, fundamentalmente, em fontes de conhecimento provenientes do quadro conceptual relativo à produção de narrativas autobiográficas, da opinião dos formandos manifestada informalmente ou decorrente da análise da escrita das narrativas autobiográficas ao longo do ano e da nossa experiência concreta de uso deste meio de auto-formação no contexto da supervisão pedagógica.

4.2- Estrutura e conteúdo do questionário

O questionário na sua redacção final continha uma introdução e duas partes³⁵⁴. A primeira parte destinava-se a obter dados de identificação para caracterizar o conjunto dos respondentes. A segunda parte subdividia-se em quatro dimensões:

- A- Opinião sobre a importância, dinâmica e resultados da escrita das narrativas autobiográficas enquanto estratégia de formação;
- B- Opinião sobre a pertinência e a qualidade do *feedback*/interacção formandos-formador durante o processo de escrita das narrativas autobiográficas;
- C- Comparação da escrita de narrativas autobiográficas com outras estratégias já usadas no contexto de formação também indutoras de desenvolvimento pessoal e profissional;
- D- Avaliação global da escrita de narrativas autobiográficas.

Cada uma das quatro dimensões integrou um conjunto variável de categorias as quais, por sua vez, se estruturaram em torno de um conjunto de itens (indicadores) que

³⁵² Metodologicamente, hesitámos entre a utilização de um inquérito por entrevista, que sabíamos mais ajustado à natureza qualitativa do estudo, e um inquérito por questionário que combinasse questões tendencialmente fechadas e abertas. A nossa opção recaiu sobre este último instrumento fundamentalmente por duas ordens de razões. A primeira, de ordem prática, prendia-se com o facto de se estar no final do ano lectivo e o elevado número de formandos a entrevistar. Temíamos, como se veio aliás a confirmar, a partida para férias de muitos estudantes. A opção pelo questionário obviou este problema na medida em que, pelo correio, recebemos uma boa parte deles. A segunda razão, de natureza conceptual, por considerarmos, face aos objectivos da investigação, que a informação a obter através do questionário, apesar de estarmos conscientes da perda da profundidade das razões e motivos de algumas das respostas, seria satisfatória.

³⁵³ A estrutura definitiva do questionário aplicado aos formandos foi antecedida pela elaboração de um pré-questionário que, com o contributo de especialistas, foi sendo sucessivamente reformulado até se obter a redacção final.

³⁵⁴ O questionário consta do Anexo 11.

procuraram desocultar o sentido da opinião dos formandos relativamente às categorias em apreço.

A dimensão A divide-se em três categorias:

- 1- Relevância da escrita de narrativas autobiográficas enquanto estratégia auto-formadora;
- 2- Dinâmica do processo de escrita das narrativas autobiográficas;
- 3- Resultados da escrita das narrativas autobiográficas.

A categoria um, destinada a conhecer a opinião dos formandos relativamente à importância que atribuíram à sua experiência de escrita de narrativas autobiográficas e ao impacto que a mesma teve no seu desenvolvimento pessoal e profissional, admitia, para cada um dos dez itens em que se estruturava, cinco possibilidades de resposta, segundo o modelo da escala de Likert: *Concordo totalmente*, *Concordo*, *Nem concordo nem discordo*, *Discordo* e *Discordo totalmente*.

A categoria dois procurava conhecer a opinião dos formandos sobre a dinâmica do processo de escrita das narrativas autobiográficas. Tal como na categoria precedente, para cada um dos sete itens da categoria, admitiam-se cinco possibilidades de resposta.

A categoria três visava avaliar os resultados globais da escrita das narrativas autobiográficas e os três itens que a integravam, tal como nas categorias um e dois, também admitiam as mesmas cinco possibilidades de resposta.

A dimensão B divide-se em duas categorias:

- 1- Importância do *feedback* do docente/interacção durante o processo de escrita das narrativas autobiográficas
- 2- Impacte das leituras das notas de campo no desenvolvimento de competências profissionais e pessoais

A segunda dimensão visava conhecer a importância e o impacte do *feedback* no desenvolvimento de saberes e competências profissionais dos formandos. Duas categorias foram concebidas para o efeito. A primeira (categoria quatro), com sete itens, destinava-se a recolher a opinião dos formandos sobre a importância do *feedback* do formador aquando

da escrita das narrativas autobiográficas a qual deveria ser manifestada usando uma das cinco possibilidades de resposta: *Muito importante*, *Bastante importante*, *Importante*, *Pouco importante* e *Nada importante*.

A segunda (categoria cinco) destinava-se a verificar se os formandos reconheciam, ou não, impactes do *feedback* do formador emitidos durante o processo de escrita das narrativas autobiográficas para o seu desenvolvimento profissional e pessoal. Também aqui, os respondentes deveriam considerar a sua opinião favorável ou desfavorável escolhendo uma das cinco possibilidades de resposta face aos oito itens desta categoria.

Nesta categoria introduziram-se, suplementarmente, duas questões abertas para permitir aos formandos exprimirem outros aspectos não contemplados nos oito itens da categoria. A primeira questão deveria permitir acrescentar até três impactes considerados indutores positivos de desenvolvimento profissional e pessoal e, a segunda, apontar até três impactes negativos.

A dimensão C apresenta uma categoria.

- 1- Comparação da escrita de narrativas autobiográficas com outras estratégias auto-formadoras

Com a terceira dimensão pretendia-se que os formandos opinassem sobre outras estratégias auto-formadoras experienciadas ao longo do curso e as comparassem com a escrita de narrativas autobiográficas. Duas questões foram elaboradas para o efeito. Uma questão aberta (categoria seis) solicitava a enumeração de estratégias (até três) indutoras de desenvolvimento profissional e pessoal que cada formando pensou ter experienciado. A segunda, através do preenchimento de um quadro, solicitava aos formandos que comparassem, no sentido de ser mais ou menos formadora, a escrita de narrativas autobiográficas com as recenseadas na questão anterior.

A dimensão D divide-se em três categorias

- 1- Avaliação global da escrita de narrativas autobiográficas
- 2- Sentimentos relativos à tarefa de escrita das narrativas autobiográficas

3- Sugestões para melhorar a estratégia formativa “escrita de narrativas autobiográficas”

A quarta e última dimensão tinha como objectivo fazer uma avaliação global da escrita de narrativas autobiográficas, tendo sido estruturada em torno de três categorias. A primeira (categoria sete) visava mais objectivamente captar a opinião dos formandos sobre aspectos mais abrangentes como ter ou não gostado da experiência, novidade da tarefa, dificuldades sentidas, frequência... Também nesta categoria os respondentes puderam exprimir o sentido da sua opinião usando uma de cinco possibilidades de resposta. Tal como nas categorias anteriores, as alternativas de resposta eram: *Concordo totalmente*, *Concordo*, *Nem concordo nem discordo*, *Discordo* e *Discordo totalmente*.

Esta categoria compreendia ainda dois itens com o objectivo de, por um lado, saber, em média, o tempo gasto na escrita de cada narrativa autobiográfica e, por outro, conhecer os procedimentos dos formandos quando as narrativas autobiográficas lhe eram devolvidas pelo formador.

Relativamente ao primeiro item os formandos poderiam assinalar uma de três opções: *Mais de 30 minutos*, *Entre 30 e 60 minutos* e *Mais de 60 minutos*.

Quanto ao segundo item, os formandos poderiam assinalar as respostas que traduziam o seu comportamento habitual e que eram: *Lia-as logo*, *Lia-as apenas quando dispunha de tempo para o fazer*, *Não as lia*, *Fazia uma leitura superficial (de pura curiosidade)*, *Lia-as em profundidade (com o objectivo de melhorar os desempenhos futuros)*.

Mais duas questões abertas integravam esta categoria. A primeira (categoria 8) visava dar aos formandos um espaço onde pudessem exprimir livremente os seus sentimentos relativamente à tarefa de escrita das narrativas autobiográficas e que não foi possível considerar de forma objectiva durante o preenchimento do presente questionário. A segunda (categoria 9) visava recolher sugestões no sentido de melhorar a estratégia de escrita de narrativas autobiográficas para o futuro.

4.3-Aplicação do questionário e tratamento dos dados

Uma vez fixada a estrutura e o conteúdo do questionário, foi o mesmo apresentado aos formandos no final da última aula da unidade curricular *Observação e*

Intervenção Educativa IV – Seminário de Análise e Reflexão Práticas. No decurso da apresentação foram explicitados os objectivos da tarefa, recordada a garantia de confidencialidade e de anonimato dos respondentes conforme declaração expressa num pequeno texto de apresentação do questionário e a não obrigatoriedade do seu preenchimento. Admitiu-se, consensualmente, um prazo de duas semanas para a devolução dos questionários devidamente preenchidos por se considerar que se estava numa época do ano escolar tradicionalmente sobrecarregada para os alunos ocupados com tarefas de avaliação.

A devolução dos questionários decorreu, para a maior parte dos casos, de forma satisfatória. Dos quarenta alunos da turma envolvidos na formação que supostamente, mas em total liberdade, o iriam preencher, vinte e um devolveram-no dentro do prazo previamente estabelecido e quinze fizeram-no através do correio. Apenas quatro não responderam em tempo útil das suas respostas serem consideradas apesar de, telefonicamente contactados, terem manifestado desejo em o fazer³⁵⁵.

Dada a natureza do questionário, com questões fechadas e abertas, os procedimentos para o tratamento dos dados, embora consonantes com os objectivos que presidiram à sua realização, foram distintos. Para as questões fechadas apurámos a opinião expressa pelos formandos recorrendo à quantificação das respostas e respectivas percentagens e no que concerne às perguntas abertas recorreremos à análise de conteúdo temática com descrição das respostas em número e percentagem.

4.4- Apresentação, análise e interpretação dos resultados

Os resultados do questionário serão apresentados, analisados e interpretados tendo em conta a organização do próprio questionário. Assim, apresentaremos, sequencialmente, os dados respeitantes a cada uma das categorias das quatro dimensões em estudo. Para cada uma delas, faremos uma síntese analítica e, no final, uma interpretação global dos resultados.

³⁵⁵ A questão da dificuldade do retorno dos questionários respondidos é sobejamente conhecida dos investigadores, sobretudo quando se admite um prazo de tempo dilatado entre a sua distribuição e a devolução. Neste particular, o não retorno de apenas quatro questionários, correspondendo a 10% do total dos sujeitos previstos, pode considerar-se muito bom.

Dimensão A – *Opinião sobre a importância, dinâmica e resultados da escrita das narrativas autobiográficas enquanto estratégia de formação*

Relevância da escrita de narrativas autobiográficas

As opiniões que os formandos manifestaram relativamente à importância da escrita de narrativas autobiográficas enquanto estratégia auto-formadora reflectem, no seu conjunto, uma posição bastante favorável (Quadro 112).

Quadro 112- Relevância da escrita de narrativas autobiográficas enquanto estratégia auto-formadora

1.1- A escrita de narrativas autobiográficas é uma estratégia de formação que ensina a pensar	CT	20 (55,6%)	35 (97,2%)
	C	15 (41,7%)	
	NC/ND	01 (02,8%)	01 (02,8%)
	D		
	DT		
1.2- A escrita de narrativas autobiográficas é uma estratégia de formação que desenvolve a consciência sobre competências profissionais e pessoais	CT	26 (72,2%)	35 (97,2%)
	C	09 (25,0%)	
	NC/ND	01 (02,8%)	01 (02,8%)
	D		
	DT		
1.3- A escrita de narrativas autobiográficas é uma estratégia que permite perceber a evolução de algumas competências profissionais	CT	17 (47,2%)	36 (100,0%)
	C	19 (52,8%)	
	NC/ND		
	D		
	DT		
1.4- A escrita de narrativas autobiográficas organiza e melhora o pensamento pedagógico sobre o ensino e a aprendizagem	CT	20 (55,6%)	35 (97,2%)
	C	15 (41,7%)	
	NC/ND	01 (02,8%)	01 (02,8%)
	D		
	DT		
1.5- A escrita de narrativas autobiográficas deve incidir e traduzir a vida quotidiana da sala de aula e da escola	CT	11 (30,6%)	30 (83,3%)
	C	19 (52,8%)	
	NC/ND	04 (11,1%)	04 (11,1%)
	D	02 (05,6%)	02 (05,6%)
	DT		
1.6- A escrita de narrativas autobiográficas ajuda a sistematizar o conhecimento emergente da prática pedagógica	CT	16 (44,4%)	35 (97,2%)
	C	19 (52,8%)	
	NC/ND	01 (02,8%)	01 (02,8%)
	D		
	DT		
1.7- A escrita de narrativas autobiográficas só é formadora quando o <i>feedback</i> é capaz de criar conflitos geradores de mudança	CT	23 (63,9%)	32 (88,9%)
	C	09 (25,0%)	
	NC/ND	04 (11,1%)	04 (11,1%)
	D		
	DT		
1.8- As notas de campo (<i>feedback</i> do formador) são importantes porque indutoras de desenvolvimento profissional e pessoal	CT	22 (61,1%)	33 (91,7%)
	C	11 (30,6%)	
	NC/ND	03 (08,3%)	03 (08,3%)
	D		
	DT		
1.9- A escrita de narrativas autobiográficas é uma tarefa auto-formadora demasiadamente exigente	CT	02 (05,6%)	20 (55,6%)
	C	18 (50,0%)	
	NC/ND	08 (22,2%)	08 (22,2%)
	D	07 (19,4%)	08 (22,2%)
	DT	01 (02,8%)	

1.10- A escrita continuada de narrativas autobiográficas permite compreender melhor os processos de construção de competências pessoais e profissionais	CT	16 (44,4%)	32 (88,9%)
	C	16 (44,4%)	
	NC/ND	03 (08,3%)	
	D	01 (02,8%)	
	DT		

Apesar de, à partida, considerarmos a tarefa exigente, posição concordante com a maioria dos alunos (55,6%), os dados revelam o efeito auto-formador do processo continuado de escrita das narrativas autobiográficas. Na opinião dos inquiridos, a escrita de narrativas autobiográficas é uma estratégia de formação que ensina a pensar e que desenvolve a consciência sobre competências profissionais e pessoais (97,2%). Ao permitir perceber a evolução de algumas competências profissionais (100%), a escrita de narrativas autobiográficas organiza e melhora, no contexto escolar, o pensamento pedagógico sobre o ensino e a aprendizagem (97,2%). Um aspecto relevante a ressaltar nesta análise é a importância atribuída ao *feedback* do formador, sobretudo quando é capaz de criar conflitos cognitivos geradores de mudança (88,9%).

Dinâmica do processo de escrita das narrativas autobiográficas

Os resultados obtidos sugerem, relativamente à dinâmica do processo de escrita das narrativas autobiográficas que, na perspectiva dos estagiários, é mais gratificante a escrita das narrativas autobiográficas quando o formador interage regularmente com eles (91,7%) e que a dificuldade maior no processo de escrita, sobretudo no início, foi não saber o que escrever (55,6%) e não saber como escrevê-la (61,1%) (Quadro 113).

Quadro 113- Dinâmica do processo de escrita das narrativas autobiográficas

2.1- A escrita de narrativas autobiográficas deixou-me pouco à vontade e confuso (a) no início do ano	CT	12 (33,3%)	26 (72,2%)
	C	14 (38,9%)	
	NC/ND	03 (08,3%)	
	D	06 (16,7%)	
	DT	01 (02,8%)	
2.2- No início, tive vontade de desistir da escrita das narrativas autobiográficas por não lhe reconhecer valor formativo	CT	04 (11,1%)	14 (38,9%)
	C	10 (27,8%)	
	NC/ND	05 (13,9%)	
	D	12 (33,3%)	
	DT	05 (13,9%)	
2.3- A dificuldade maior sentida no processo de escrita foi não saber o que escrever	CT	07 (19,4%)	20 (55,6%)
	C	13 (36,1%)	
	NC/ND	06 (16,7%)	
	D	05 (13,9%)	
	DT	05 (13,9%)	
2.4- A dificuldade maior no mesmo processo de escrita foi não saber como escrevê-la	CT	05 (13,9%)	22 (61,1%)
	C	17 (47,2%)	
	NC/ND	02 (05,6%)	

	D	11 (30,6%)	12 (33,3%)
	DT	01 (02,8%)	
2.5- Só a meio do percurso de escrita das narrativas autobiográficas é que comecei a compreender o seu sentido e impacto formativo	CT	08 (22,2%)	26 (72,2%)
	C	18 (50,0%)	
	NC/ND	01 (02,8%)	01 (02,8%)
	D	09 (25,0%)	09 (25,0%)
	DT		
2.6- Só no final do percurso de escrita das narrativas autobiográficas é que compreendi o seu sentido e impacto formativo	CT	04 (11,1%)	12 (33,3%)
	C	08 (22,2%)	
	NC/ND	03 (08,3%)	03 (08,3%)
	D	13 (36,1%)	21 (58,3%)
	DT	08 (22,2%)	
2.7- É mais gratificante a escrita das narrativas autobiográficas quando o formador interage regularmente connosco	CT	19 (52,8%)	33 (91,7%)
	C	14 (38,9%)	
	NC/ND	03 (08,3%)	03 (08,3%)
	D		
	DT		

Efeitos da escrita das narrativas autobiográficas

Relativamente aos resultados da escrita das narrativas autobiográficas, os dados obtidos sugerem que, para os estagiários, a escrita de narrativas autobiográficas foi muito importante para o seu desenvolvimento profissional e pessoal (97,2%), pois permitiu-lhes aumentar a consciência sobre as competências profissionais que o professor do 1.º CEB deve possuir (97,2%) e contribui para se tornarem professores mais conscientes das suas responsabilidades face às aprendizagens dos alunos (97,2%) (Quadro 114).

Quadro 114- Resultados da escrita das narrativas autobiográficas

3.1- Analisando o percurso percorrido, considero que a escrita das narrativas foi muito importante para o meu crescimento profissional e pessoal	CT	19 (52,8%)	35 (97,2%)
	C	16 (44,4%)	
	NC/ND	01 (02,8%)	01 (02,8%)
	D		
	DT		
3.2- A escrita de narrativas autobiográficas permitiu-me aumentar a consciência sobre as competências profissionais que o professor do CEB deve possuir	CT	22 (61,1%)	35 (97,2%)
	C	13 (36,1%)	
	NC/ND		
	D	01 (02,8%)	01 (02,8%)
	DT		
3.3- A escrita de narrativas autobiográficas contribuiu para me tornar um professor mais consciente das minhas responsabilidades face às aprendizagens dos alunos...	CT	17 (47,2%)	35 (97,2%)
	C	18 (50,0%)	
	NC/ND		
	D	01 (02,8%)	01 (02,8%)
	DT		

Dimensão B – *Opinião sobre a pertinência e a qualidade do feedback/interacção formando-formador (notas de campo) durante o processo de escrita das narrativas autobiográficas*

Importância do *feedback*/interacção formando-formador

Relativamente ao *feedback*/interacção formando-formador durante o processo de escrita das narrativas autobiográficas, os dados obtidos sugerem que os formandos consideraram bastante importante ou muito importante a pertinência das sugestões de reflexão, de leituras, de investigação (66,7%) e bastante importante, ou muito importante, o retorno das notas de campo ao formando dentro de um prazo razoável (58,3%) (Quadro 115).

Quadro 115- Importância do *feedback* do docente/interacção durante o processo de escrita das narrativas autobiográficas

4.1- Retorno das notas de campo ao formando dentro de um prazo razoável (face ao número de formandos)	NI		01 (02,8%)
	PI	01 (02,8%)	
	I	14 (38,9%)	14 (38,9%)
	BI	15 (41,7%)	21 (58,3%)
	MI	06 (16,7%)	
4.2- Estilo informal e directo da linguagem usada na escrita das notas de campo	NI		01 (02,8%)
	PI	01 (02,8%)	
	I	12 (33,3%)	12 (33,3%)
	BI	13 (36,1%)	23 (63,9%)
	MI	10 (27,8%)	
4.3- Pertinência das observações feitas ao longo do processo de escrita	NI		01 (02,8%)
	PI	01 (02,8%)	
	I	13 (36,1%)	13 (36,1%)
	BI	10 (27,8%)	22 (61,1%)
	MI	12 (33,3%)	
4.4- Pertinência das questões formuladas (questionamento sobre as práticas pedagógicas descritas)	NI		03 (08,3%)
	PI	03 (08,3%)	
	I	11 (30,6%)	11 (30,6%)
	BI	05 (13,9%)	22 (61,1%)
	MI	17 (47,2%)	
4.5- Pertinência das reflexões partilhadas (escrita das narrativas, notas de campo, reescrita das narrativas...)	NI		02 (05,6%)
	PI	02 (05,6%)	
	I	11 (30,6%)	11 (30,6%)
	BI	08 (22,2%)	23 (63,9%)
	MI	15 (41,7%)	
4.6- Pertinência das sugestões de reflexão, de leituras, de investigação...	NI		03 (08,3%)
	PI	03 (08,3%)	
	I	09 (25,0%)	09 (25,0%)
	BI	08 (22,2%)	24 (66,7%)
	MI	16 (44,4%)	
4.7- Pertinência das propostas/alternativas de intervenção didáctico-pedagógicas às descritas nas narrativas autobiográficas	NI	01 (02,8%)	03 (08,3%)
	PI	02 (05,6%)	
	I	11 (30,6%)	11 (30,6%)
	BI	11 (30,6%)	22 (61,1%)
	MI	11 (30,6%)	
4.8- Pertinência do apoio às práticas analisadas e descritas nas narrativas autobiográficas	NI	01 (02,8%)	03 (08,3%)
	PI	02 (05,6%)	

	I	10 (27,8%)	10 (27,8%)
	BI	12 (33,3%)	23 (63,9%)
	MI	11 (30,6%)	

5- Impacte das leituras das notas de campo no desenvolvimento de competências profissionais e pessoais

Relativamente ao impacte das leituras das notas de campo no desenvolvimento de competências profissionais e pessoais, os dados obtidos sugerem que as mesmas melhoraram as suas competências analítico-reflexivas (além de os terem motivado a investigar e a melhorar os seus conhecimentos académico-científicos) (88,9%) (Quadro 116).

Quadro 116- Impacte das leituras das notas de campo no desenvolvimento de competências profissionais e pessoais

5.1- Potenciaram a emergência de sucessivos conflitos cognitivos	CT	10 (27,8%)	30 (83,3%)
	C	20 (55,6%)	
	NC/ND	05 (13,9%)	
	D		
	DT	01 (02,8%)	
5.2- Motivaram-me a investigar e a melhorar os meus conhecimentos académico-científicos	CT	15 (41,7%)	32 (88,9%)
	C	17 (47,2%)	
	NC/ND	03 (08,3%)	
	D	01 (02,8%)	
	DT		
5.3- Melhoraram as minhas competências analítico-reflexivas	CT	17 (47,2%)	32 (88,9%)
	C	15 (41,7%)	
	NC/ND	03 (08,3%)	
	D	01 (02,8%)	
	DT		
5.4- Melhoraram as minhas competências didáctico-pedagógicas	CT	18 (50,0%)	29 (80,6%)
	C	11 (30,6%)	
	NC/ND	07 (19,4%)	
	D		
	DT		
5.5- Melhoraram as minhas competências institucionais	CT	08 (22,2%)	22 (61,1%)
	C	14 (38,9%)	
	NC/ND	10 (27,8%)	
	D	04 (11,1%)	
	DT		
5.6- Ajudaram-me a melhor estruturar um pensamento pedagógico autónomo	CT	12 (33,3%)	32 (88,9%)
	C	20 (55,6%)	
	NC/ND	03 (08,3%)	
	D	01 (02,8%)	
	DT		
5.7- Favoreceram a relação com o formador	CT	12 (33,3%)	27 (75,0%)
	C	15 (41,7%)	
	NC/ND	08 (22,2%)	
	D	01 (02,8%)	
	DT		
5.8- Nenhum impacte	CT		30 (83,3%)
	C	02 (05,6%)	
	NC/ND	04 (11,1%)	
	D	06 (16,7%)	
	DT	24 (66,7%)	

Dimensão C – *Comparação da escrita de narrativas autobiográficas com outras estratégias já usadas no contexto de formação também indutoras de desenvolvimento profissional e pessoal*

Relativamente às estratégias indutoras de desenvolvimento profissional já usadas para além das narrativas autobiográficas os formandos identificaram, como mais significativas, a interação/reflexão (40,9%), os debates (15,9%) e os *portfolios* reflexivos (13,6%) (Quadro 117).

Quadro 117- Estratégias experienciadas indutoras de desenvolvimento profissional e pessoal

Categorias	Respondentes	
	N	%
A – Interação/reflexão	18	40,9
B – <i>Portfolios</i> reflexivos	6	13,6
C – Audição de gravações áudio	1	02,3
D – Notas de campo	1	02,3
E – Avaliação reflexiva da prática pedagógica	5	11,4
F – Debates	7	15,9
G – Estágio	2	04,5
H – Planificação das actividades de estágio	3	06,8
I – Relatórios	1	02,3
Total	44	100

Comparando agora a escrita de narrativas autobiográficas com estratégias formativas já usadas, os estagiários são de opinião que a escrita de narrativas é mais indutora de desenvolvimento profissional e pessoal do que a construção de *portfolios* reflexivos (37,5%) e do que a planificação (12,5%) e menos indutora do que as reflexões com a professora cooperante (46,2%) e do que a prática pedagógica (7,7%) (Quadro 118).

Quadro 118- Comparação da escrita de narrativas autobiográficas com outras estratégias usadas no contexto de formação

Estratégias recenseadas no item 6.1	Escrita de narrativas autobiográficas					
	Mais indutoras de desenvolvimento profissional e pessoal		Menos indutoras de desenvolvimento profissional e pessoal		Nem mais nem menos indutoras de desenvolvimento profissional e pessoal	
	Respondentes		Respondentes		Respondentes	
	N	%	N	%	N	%
Reflexões com a professora cooperante	6	46,2				
Reflexões com o professor supervisor	4	30,8				

Construção de <i>portfolios</i> reflexivos (no âmbito de outras unidades curriculares do curso)			3	37,5		
Reflexões feitas no âmbito da <i>OIE III</i>			1	12,5		
Gravações áudio das reflexões (pós-observação)			1	12,5		
Notas de campo (<i>feedback</i> das narrativas autobiográficas)	1	7.7				
Avaliação reflexiva da prática pedagógica	1	7.7				
Contacto com alunos			1	12,5		
Debate sobre “O que são competências?”			1	12,5		
Debate sobre formas de intervenção com colegas/professores					1	100,0
A prática (pedagógica)	1	7.7				
Planificação			1	12,5		
Total	13	100,1	8	100	1	100

Dimensão D – Avaliação global da escrita de narrativas autobiográficas

Segundo os estagiários, o impacto auto-formativo da escrita de narrativas teria sido maior se tivessem passado pela mesma experiência nos anos anteriores (100%). Esta opinião é reforçada quando, perante a questão aberta “No sentido de melhorar esta estratégia auto-formadora para o futuro, tem algumas sugestões que nos queira fazer? Se sim, diga-nos quais” 11 estagiários referem, como sugestão para o futuro, que a prática de escrita de narrativas autobiográficas deveria ser incluída nos 4 anos do curso (36,4%) (Quadro 119).

Quadro 119- Sugestões para melhorar a estratégia auto-formadora escrita de narrativas autobiográficas

Categorias	Respondentes	
	N	%
Prática (escrita de narrativas autobiográficas) a ser incluída nos 4 anos do curso do 1.º CEB	4	36,4
A escrita de narrativas como estratégia de avaliação dos formandos	1	09,1
Complementaridade de comentários ou pequenas reflexões orais	1	09,1
Disponibilidade do formador	2	18,2
Escrita regular de narrativas autobiográficas	3	27,3
Total	11	100,1

Em média, 44,4% dos estagiários dedicavam à escrita de cada narrativa autobiográfica entre 30 e 60 minutos e mais de 60 minutos para a mesma percentagem de inquiridos. Apenas 11,1% consideraram ter gasto menos de 30 minutos (Quadro 120).

Quadro 120- Avaliação global da escrita de narrativa autobiográficas

7.1- Chegado o fim do processo de escrita posso dizer que gostei da experiência	CT	14 (38,9%)	31 (86,1%)
	C	17 (47,2%)	
	NC/ND	04 (11,1%)	
	D	01 (02,8%)	
	DT		
7.2- Foi a primeira vez que fui confrontada(a) com a experiência de escrita de narrativas autobiográficas	CT	25 (69,4%)	36 (100,0%)
	C	11 (30,6%)	
	NC/ND		
	D		
	DT		
7.3- No início do ano tive dificuldades em perceber a importância da tarefa	CT	10 (27,8%)	24 (66,7%)
	C	14 (38,9%)	
	NC/ND	01 (02,8%)	
	D	07 (19,4%)	
	DT	04 (11,1%)	
7.4- O impacto auto-formador da escrita de narrativas teria sido maior se tivesse passado pela mesma experiência nos anos anteriores	CT	28 (77,8%)	36 (100,0%)
	C	08 (22,2%)	
	NC/ND		
	D		
	DT		
7.5- A frequência da escrita das narrativas foi elevada mas imprescindível face aos objectivos perseguidos	CT	12 (33,3%)	30 (83,3%)
	C	18 (50,0%)	
	NC/ND	04 (11,1%)	
	D	02 (05,6%)	
	DT		
7.6- Em média, quanto tempo acha que gastou na escrita de cada narrativa?	Menos de 30 minutos	04 (11,1%)	16 (44,4%)
	Entre 30 e 60 minutos		
	Mais de 60 minutos	16 (44,4%)	
7.7- Quando as narrativas autobiográficas lhe eram devolvidas com o <i>feedback</i> (notas de campo) do formador, como costumava proceder?	Procedimento	Lia-as logo	31 (86,1%)
		Lia-as apenas quando dispunha de tempo	05 (13,9%)
		Não as lia	
	Natureza da leitura	Fazia uma leitura superficial	03 (08,3%)
		Lia-as em profundidade	33 (91,7%)

Depois de terem recebido as narrativas com o *feedback* do formador, o procedimento habitual para a maioria dos estagiários foi lê-las logo (86,1%) contra 13,9% que as lia apenas quando dispunha de tempo. Quanto à natureza da leitura, 91,7% dos estagiários faziam uma leitura em profundidade, contra 8,3% que faziam uma leitura superficial (Quadro 120).

Síntese

A análise dos dados veio confirmar a importância da escrita continuada de narrativas autobiográficas enquanto estratégia de formação potencializadora da evolução da construção de competências profissionais e pessoais. Não se podendo identificar níveis

de desenvolvimento identitário com recurso exclusivo a este instrumento é possível, contudo, demarcar alguns indicadores que, analisados articuladamente, nos ajudam a encontrar algumas pistas de reflexão. Uma delas é o reconhecimento, pelos estagiários, de que a escrita de narrativas autobiográficas potenciou o desenvolvimento da sua identidade profissional. Outra é a referência à pertinência do *feedback* do formador que muito contribuiu para esse desenvolvimento identitário. Ou seja, dos processos recenseados mediadores de desenvolvimento profissional e pessoal ressalta a influência positiva da escrita continuada de narrativas autobiográficas e a importância da interacção regular (*feedback*) com o supervisor a respeito da escrita das narrativas. Ambos parecem constituir factores importantes de desenvolvimento profissional.

5- Concepções, representações e práticas de co-orientação de estágios (professoras cooperantes)³⁵⁶

5.1- Problematização e fundamentação teórica

Segundo Formosinho e Niza, o cooperante “*é o professor titular de turma que acolhe na sua sala e nas suas aulas os estudantes de formação inicial, participando na sua iniciação à vida e ao mundo profissional*” (2002, p. 23). Compete-lhe, portanto, assegurar um conjunto de tarefas que, no caso dos cooperantes na formação inicial de educadores e de professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico³⁵⁷, são definidas pela instituição de formação que os contrata, a qual lhes concede uma gratificação que pode variar conforme a política remuneratória da instituição e o trabalho prestado³⁵⁸.

³⁵⁶ Com a publicação do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, os docentes das escolas cooperantes que colaboram na formação de educadores e de professores passaram a ser denominados orientadores cooperantes.

³⁵⁷ Até à saída do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, havia dois modelos legais para a realização da prática pedagógica na formação inicial de professores: o modelo relativo à educação básica (que regulamentava a Prática Pedagógica dos cursos politécnicos e universitários de formação de educadores de infância e de professores para os 1.º e 2.º ciclos do ensino básico) e o modelo relativo ao ensino secundário (que regulamentava a Prática Pedagógica dos cursos universitários de formação de professores para o 3.º ciclo do ensino básico e para o ensino secundário). Sobre as diferenças entre os dois modelos consultar “Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (Ed.) (2002). *Recomendações sobre a Componente de Prática Profissional dos Cursos de Formação Inicial de Professores*. Lisboa: ME/INAFOP.

³⁵⁸ Esta gratificação deixou de ser atribuída a partir do ano lectivo 2006-2007 nos termos do n.º 5, Artigo 19.º, do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro. Os cooperantes passaram a ser abonados apenas das

Estas tarefas de que falam Formosinho e Niza foram recentemente reenquadradas pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, que define as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Com este diploma legal, as escolas e os professores cooperantes (agora designados orientadores cooperantes) passaram a assumir uma centralidade acrescida na qualificação profissional dos futuros professores ao ser determinada a obrigatoriedade dessa qualificação ter lugar e ser adquirida *“no quadro de uma parceria formal, estável, qualificada e qualificante, estabelecida entre instituições do ensino superior e estabelecimentos de educação básica e de ensino secundário, por iniciativa das primeiras”* (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro). No âmbito dessa parceria, compete às instituições formadoras, entre outras tarefas, assegurarem-se de que as escolas cooperantes dispõem dos recursos humanos qualificados e materiais necessários a uma formação de qualidade. No que se refere aos recursos humanos, a escolha do orientador cooperante é feita por critérios determinados pela formação especializada em supervisão pedagógica e formação de formadores e ou experiência profissional de supervisão cabendo à instituição formadora, de acordo com o normativo em análise, apoiar os cooperantes no domínio da formação de futuros professores. Esta possibilidade dos estabelecimentos de ensino superior participarem no desenvolvimento da qualidade de ensino das escolas em geral e das cooperantes em particular não é nova.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de Abril, que consagra o regime jurídico da formação especializada para, entre outras, a área de formação em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, abriram-se novas perspectivas para a formação inicial de educadores e de professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico por lhe estar também associado a colaboração de profissionais (cooperantes) com competências acrescidas no domínio da formação de formadores.

Com efeito, o Despacho Conjunto n.º 198/99, de 15 de Fevereiro³⁵⁹ prescreve o perfil de competências adequado aos professores cooperantes. De entre as competências

despesas de deslocação e das ajudas de custo no caso de se deslocarem à instituição formadora para participar em acções de formação e reuniões promovidas no quadro da parceria estabelecida.

³⁵⁹ Este Decreto-Lei define como objectivo para a área de formação especializada de supervisão pedagógica e formação de formadores qualificar educadores e professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico para o exercício das funções de orientação e supervisão da formação inicial e contínua de educadores e professores.

consagradas no referido diploma legal (1- competências de análise crítica; 2- de intervenção; 3- de formação, de supervisão e de avaliação e 4- de consultoria) destacamos aquelas que mais directamente podem ser relacionadas com a formação inicial de professores do 1.º CEB:

1- Competências de análise crítica

- a) Interpretar a escola e a organização escolar à luz dos contributos teóricos das ciências da educação, designadamente a teoria geral de formação de professores, a teoria de supervisão de professores, os fundamentos pedagógicos, psicológicos e sociológicos da acção educativa e da acção docente;
- b) Fundamentar o processo de tomada de decisão em procedimentos de investigação e de inovação educacional.

2- Competências de intervenção

- a) Acolher e estimular o estudante de formação inicial na sua prática pedagógica;
- b) Fomentar a existência, nos contextos de trabalho, de climas relacionais favoráveis ao desenvolvimento de interacções participativas e de práticas reflexivas;
- c) Conceber, planificar, dinamizar e gerir programas de formação;
- d) Observar e planificar práticas educativas e envolver os professores em processo de reflexão sobre as mesmas;
- e) Estimular a melhoria do desempenho profissional dos professores;
- f) Construir sistemas e instrumentos de apoio às práticas pedagógicas e de supervisão em parceria;
- g) Avaliar o desempenho dos formandos de formação inicial e participar na sua classificação final.

3- Competências de formação, de supervisão e de avaliação:

- a) Desenvolver programas e dinâmicas de identificação de necessidades de formação;
- b) Avaliar contextos, estratégias, programas e produtos de formação, colaborando na regulação dos respectivos processos.

4- Competências de consultoria

- a) Assessorar as instituições de formação inicial de professores na organização da componente de prática pedagógica.

A qualificação de professores cooperantes em torno destas competências “*para o desempenho da uma missão tão importante como difícil*” (ibid., p. 25), no âmbito das orientações previstas no normativo em análise, deveria constituir uma preocupação dos projectos de formação das instituições formadoras concretizada através de uma oferta de cursos de especialização em supervisão e formação de formadores, com consequências evidentes para a qualidade formativa proporcionada pela rede das escolas de acolhimento dos estagiários (escolas cooperantes).

A questão que se coloca é saber se as instituições de formação de educadores e de professores alguma vez elegeram como prioritária a formação dos seus cooperantes, ou seja, se alguma vez assumiram os estágios e a iniciação à prática profissional e a supervisão pedagógica que lhe está associada como componente (contextos e interacções) decisiva para o desenvolvimento de competências profissionais imprescindíveis ao exercício profissional³⁶⁰.

É provavelmente esta insuficiência de formação especializada na área da supervisão que tem conduzido muitos professores cooperantes a considerarem inadequada a iniciação à prática profissional nas escolas de acolhimento enquanto os estagiários não

³⁶⁰ Consideramos que muitas das instituições de ensino superior com responsabilidades na formação de professores de 1.º CEB abdicaram de parte das suas responsabilidades que lhes foi conferida pelo Decreto-Lei n.º 255/98, de 11 de Agosto, ao não criarem, paralelamente aos cursos de complemento da formação científica e pedagógica para professores do 1.º ciclo do ensino básico, cursos de qualificação para o exercício de outras funções educativas, designadamente, na área de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Reconhecemos, contudo, algumas excepções a esta tendência como é, por exemplo, o caso do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro que desde 1990 tem a funcionar um mestrado em Supervisão (Criado na sequência de deliberação do Senado da Universidade de Aveiro, publicado no Diário da República, II série, n.º 162, de 13 de Julho de 1993) precedido por um mestrado em Ciências da Educação com especialidade em Supervisão.

dominarem um conjunto de saberes científicos no âmbito das áreas curriculares do 1.º CEB e no das ciências da educação. Também quando os alunos, futuros professores, ao leccionarem nos centros de estágio, evidenciam, sobretudo, lacunas científico-didáticas, não raras vezes são apelidados de imprevistos para a prática pedagógica e a instituição formadora responsabilizada por essas lacunas. De uma maneira geral, estes professores vêem a prática pedagógica dos estagiários como potencialmente penalizadora para os seus alunos. Neste caso, transparece a ideia de que o estágio é um espaço de aplicação de saberes científicos e profissionais adquiridos na instituição formadora.

Por outro lado, há professores cooperantes que vêem os professores estagiários como seres em desenvolvimento (sempre inacabado) e a ajuda e o incentivo que podem ou sabem dar como mediadores desse desenvolvimento. As lacunas (e os erros) são entendidas como construtivas e as interações positivas complementares à formação recebida na instituição formadora. São professores que assumem o estágio como um espaço de hetero e auto-transformação/evolução profissional e pessoal.

De maneira que as concepções, representações e práticas que os cooperantes têm da sua missão educativa determinam ou condicionam o modo como os estágios se desenvolvem (organização, natureza e qualidade das interações) com relevantes impactos (negativos ou positivos) no desenvolvimento pessoal e profissional dos estagiários.

Face a esta problematização, considerámos pertinente conhecer as concepções e a abordagem adoptada pelas quatro professoras cooperantes envolvidas no processo de co-orientação dos professores estagiários, sujeitos do presente estudo, mobilizando, para o efeito, como recurso instrumental, a entrevista semi-estruturada. Consideramos que tal conhecimento poderá ajudar a perceber, nesta componente profissionalizante da formação, eventuais constrangimentos ao desenvolvimento de competências profissionais na formação inicial.

5.2- Objectivos

Aprofundar o conhecimento de como os estagiários apreendem e desenvolvem as competências profissionais na formação inicial pressupõe que se analise as relações interinstitucionais entre as instituições formadoras e as instituições onde ocorrem as experiências de iniciação à prática profissional supervisionada. Tornou-se, por isso,

incontornável estudar os contextos de prática do ponto de vista das cooperantes enquanto co-responsáveis da formação no sentido de conhecer o modo como perspectivavam a sua função de supervisão e a concretizavam nos centros de estágio. Concretamente propúnhamo-nos conhecer:

- a) Atitudes e procedimentos durante a supervisão da intervenção dos estagiários e da pós-intervenção;
- b) Representações sobre a importância do estágio, o seu papel no desenvolvimento do mesmo e sobre a preparação dos estagiários aquando da sua chegada ao estágio;
- c) Formação em supervisão das cooperantes.

5.3- Metodologia: construção, validação, aplicação e tratamento de uma entrevista

A metodologia adoptada para aceder às representações e práticas de supervisão mobilizou a entrevista semi-estruturada cuja preparação implicou a criação de um guião de perguntas guia relativamente abertas, cuja sequência e formulação pelo investigador, não estando predeterminada, foi gerida em função da dinâmica discursiva das entrevistadas³⁶¹. A opção pela entrevista resultou da sua adequação ao tipo e natureza dos dados que perseguíamos face aos objectivos do estudo (Quivy e Campenhoudt, 1998). Na verdade, interessava-nos explorar as perspectivas das cooperantes sobre as suas representações, atitudes e práticas de supervisão e, neste sentido, a entrevista pareceu-nos a forma mais eficaz de aceder à compreensão do problema em estudo e da complexidade que lhe subjaz. As entrevistas decorreram em Novembro e Dezembro de 2006, nas escolas cooperantes, em datas definidas de acordo com a disponibilidade de espaços e a conveniência das cooperantes. Depois de gravadas³⁶², e transcritas, os protocolos foram objecto de um processo analítico aberto de codificação dos sentidos neles explicitados conducente à construção e organização do sistema de categorias que a seguir apresentamos (Glaser e Strauss, 1967).

³⁶¹ O guião da entrevista consta no Quadro 1, Anexo 12.

³⁶² Explicado o objectivo da entrevista, as supervisoras cooperantes manifestaram total concordância com a gravação, tanto mais que já estavam familiarizadas com o registo em áudio das reuniões de reflexão pós-observação efectuadas ao longo do ano.

Das catorze cooperantes responsáveis por igual número de centros de estágio, foram, por razões relacionadas com os objectivos da investigação³⁶³, entrevistadas quatro pertencentes a duas escolas cooperantes: três com larga experiência profissional (mais de vinte e cinco anos de serviço) e uma com oito anos de serviço. Das quatro entrevistadas, apenas uma possui formação especializada em supervisão e formação de formadores.

A técnica de análise de conteúdo, já usada anteriormente a propósito da análise das narrativas autobiográficas e do questionário, foi reconduzida para a análise das entrevistas. Como então, procedemos a uma análise categorial dos discursos produzidos, tendo, igualmente, atribuído a cada entrevistada um nome fictício para garantirmos o seu anonimato. A fidelização da categorização foi assegurada pela orientadora deste trabalho após a validação do guião de questionamento³⁶⁴.

5.4- Apresentação, análise e interpretação dos dados

O sistema de categorias emergiu e estabilizou, como referimos mais acima, após sucessivas reformulações dos indicadores formulados a partir das unidades de registo previamente recortadas nos discursos das entrevistadas³⁶⁵. Nesta secção do trabalho apresentaremos os resultados da codificação dos dados organizados sob a forma de categorias e de subcategorias, cujo sentido procuraremos explicitar através de excertos das entrevistadas. Considerando então as unidades de registo recortadas horizontalmente de todas as respostas foi possível criar as seguintes categorias que emergiram após sucessivas reformulações suscitadas pela própria análise:

- A – Plano de formação (conhecimento e concordância)
- B – Supervisão da intervenção dos estagiários
- C – Supervisão da pós-intervenção
- D – Representações do estágio supervisionado
- E – Formação em supervisão

³⁶³ A razão da escolha desta amostra (de conveniência) prende-se com o facto de serem supervisoras cooperantes co-responsáveis pela supervisão dos doze estagiários, sujeitos principais do estudo.

³⁶⁴ A dispensa do painel para garantir a fidelização da categorização deveu-se a duas ordens de razão: por um lado a prática de categorização das narrativas autobiográficas não se ter distanciado muito da análise do painel de especialistas consultado e, por outro, o facto de se tratar de dados secundários.

³⁶⁵ A análise de conteúdo das entrevistas consta no Quadro 2, Anexo 12. Foi a partir dessa matriz global que construímos quadros de análise mais parcelares que, a nosso ver, conferem maior visibilidade aos sentidos dos discursos das cooperantes face aos objectivos do estudo.

Com a categoria A – Plano de formação (conhecimento e concordância), procurámos saber o grau de conhecimento que as quatro cooperantes tinham do plano de estudos da licenciatura em 1.º CEB. Mais, considerámos pertinente saber como se posicionavam face a esse plano, ou seja, se concordavam ou não com ele e porquê. O Quadro 121 dá-nos conta da análise desta categoria.

Quadro 121- Análise de conteúdo da entrevista às professoras cooperantes relativa à categoria A: Plano de formação (conhecimento e concordância)

Categoria	Subcategorias		Indicadores
A – Plano de formação (conhecimento e concordância)	A1 – Conhecimento do plano de formação		1- Conhece o plano
			2- Não conhece o plano
	A2 – Concordância com o plano de formação		1- Concorda
			2- Discorda
			3- Concorda e discorda
	A3 – Razões da concordância/discordância com o plano de formação	- Razões da concordância	1- Interação precoce com os contextos de prática
		- Razões da discordância	1- Muitas disciplinas e desarticuladas entre si
			2- Pouca relação das disciplinas com os contextos de prática
			3- Pouco tempo de contacto/interacção com os contextos de prática

Três cooperantes reconhecem ter conhecimento do plano de estudos e uma refere não o conhecer muito bem, apesar de várias vezes ter falado do assunto com as estagiárias:

Falei várias vezes com as estagiárias para ver as diferenças com as disciplinas da minha formação e nada mais de concreto (Carla).

Confrontadas com a questão sobre se concordavam com o plano de formação, as respostas dividem-se. Uma cooperante concorda, duas discordam e a quarta concorda e discorda. As razões da concordância prendem-se fundamentalmente com a interação precoce com os contextos de prática que o plano de estudos contempla:

Um aspecto positivo é a possibilidade dos alunos contactarem desde cedo com as escolas, professores, pais e alunos. É muito importante que este contacto e interação com a realidade aconteça na formação inicial (Marta).

Apesar dos alunos se queixarem do carácter muito teórico de algumas disciplinas e da falta de articulação com as práticas, acho que o facto dos alunos poderem contactar as

escolas do 1.º CEB desde o início do curso é bastante positivo para a sua formação de professores (Margarida).

As argumentações que sustentam a discordância com a estrutura do plano do curso referem-se à existência de muitas disciplinas e desarticuladas entre si, à pouca relação das disciplinas com os contextos de prática e ao pouco tempo de contacto/interacção com os mesmos contextos:

Em relação aos aspectos menos positivos, acho que há muitas disciplinas e pouca articulação entre elas (Marta).

Os alunos queixam-se que uma boa parte das disciplinas não tem grande preocupação com os contextos de prática chegando mesmo, em alguns casos, a colidir com eles (Marta).

No 1.º ano não vêem nada, porque eles vêm apenas fazer um levantamento, conhecer a escola, conhecer a turma, ver os meninos no recreio e pouco mais; no 2.º vêm fazer uma observação, que eu acho que deveria ser feita com mais tempo no 1.º ano e agora ser mais de intervenção e não preencher de novo o questionário que se não é o mesmo é muito semelhante; no 3.º ano um dia acho que também é pouco, acho que deveriam ser 2 e então no 4.º ano deveriam ser ainda mais (Filomena).

Com a categoria B pretendíamos saber como é que as cooperantes percepcionavam a sua prática de supervisão na fase de intervenção dos estagiários. A supervisão da intervenção não pode deixar de influenciar, positiva ou negativamente, não só o desempenho concreto dos estagiários, mas, sobretudo, o processo de aprenderem a ser professores. A atitude e a forma como se observa, se intervém ou não, quando e porquê, são determinantes na configuração de um modelo de supervisão que pode ser potencialmente autonomizante ou condicionador/castrador do desenvolvimento profissional. A análise dos discursos das cooperantes conduziu-nos à criação de cinco subcategorias que caracterizam a sua prática de supervisão da intervenção (Quadro 122):

Quadro 122- Análise de conteúdo da entrevista às professoras cooperantes relativa à categoria B: Supervisão da intervenção dos estagiários

Categoria	Subcategorias	Indicadores
B- Supervisão da intervenção dos estagiários	B1- Procedimentos face à intervenção em geral	1- Confiava no seu desempenho e ausentava-se da sala de aula (para o estagiário se sentir mais à-vontade)
		2- Intervinha na acção quando achava pertinente ou a solicitação do estagiário
		3- Observava o fluir da aula e tomava notas para serem analisadas na reunião de reflexão
		4- Apoiava alunos com dificuldades
	B2- Procedimentos face à observação de “erros”	1- Interrompia a intervenção apenas se o erro fosse grave (erro científico ou se hipotecasse aprendizagens futuras)

		2- Não interrompia a acção mas registava o erro que era objecto de análise na fase de pós-observação (eventualmente por iniciativa do estagiário caso se apercebesse do erro no decurso do processo ou na avaliação dos alunos)
	B3- Razões da interrupção da intervenção na presença de “erros”	1- Ajudar/encorajar o professor estagiário (sem que o grupo-turma se apercebesse) 2- Corrigir o erro (preocupação com os alunos e com o professor estagiário)
	B4- Procedimentos face à observação de “boas práticas”	1- Dirigia-lhes palavras de apoio (no final da aula) e/ou reservava para a reflexão da fase de pós-observação a apreciação dos aspectos positivos observados
	B5- Razões relativas aos procedimentos face à observação de “boas práticas”	1- Melhoria do auto-conceito profissional e do desenvolvimento profissional

Relativamente à subcategoria B1 – Procedimentos face à intervenção em geral, o procedimento dominante é-nos dado pelo indicador “Observava o fluir da aula e tomava notas para serem analisadas na reunião de reflexão” com três unidades de enumeração. Os excertos que se seguem dão-nos conta deste procedimento:

A atitude privilegiada era a de supervisora interessada em observar para partilhar com os estagiários os dados da minha observação. De uma maneira geral procurava não interferir na acção (Marta).

Durante a leccionação das aulas pelos estagiários nunca me ausentava da sala de aula e se havia motivos para intervir aguardava sempre o final da aula para o fazer. Por norma, deixava a aula fluir e durante a observação registava alguns dados para serem discutidos em grupo no final da aula (Margarida).

Tinha um caderno ao meu lado para apontar, e tomar notas, isto mais no princípio para não confundir os nomes (Carla).

A interferência na acção dos estagiários era portanto uma prática excepcional e, se acontecia, era pontual ou a solicitação expressa dos estagiários:

Interferir poderia ser interpretado como a constatação de um erro ou uma discordância. Por isso, só em casos excepcionais ou a pedido dos estagiários é que participava mas mais como um elemento do grupo-turma do que como professora (Marta).

A observação não é incompatível com outras tarefas desde que com elas não conflituem. Disso nos dão conta as cooperantes Margarida e Carla que aproveitavam o tempo de observação para apoiarem alunos com dificuldades:

Algumas vezes aproveitava o tempo para apoiar um ou outro aluno que eu pressentia que estaria em maior dificuldade em seguir a aula (Margarida).

Até porque arranjava sempre um aluno para estar ao meu lado para dar uma ajuda individual, e também porque não achasse necessário estar ali a olhar para elas (Carla).

A supervisão da prática pedagógica recorria, por regra, à observação directa. Contudo, a observação indirecta não era descartada pela cooperante Carla:

Sendo uma posição ingrata pelo facto de elas se sentirem vigiadas não é muito agradável embora eu tentasse sempre fazer com que não fosse esse o entendimento. (...) Se alguma vez me ausentei foi porque confiava nelas (Carla).

Mas, face à observação de um “erro”³⁶⁶ concreto, qual era o procedimento seguido? Os dois indicadores da subcategoria B2 elucidam-nos sobre os procedimentos adoptados. Se o “erro” era percepcionado como grave, isto é, se fosse de natureza científica ou hipotecasse as aprendizagens, ou relacionado com comportamentos disruptivos, o procedimento era intervir na acção em curso mas de forma a acautelar e a não comprometer o estatuto do estagiário:

Corrigi-las de forma directa à frente dos alunos, não. Quando via um pequeno lapso numa estagiária tentava chamá-la à parte, ao fundo da sala, e dizia como era para ela corrigir para que os alunos não ficassem com o erro e tentasse corrigir na hora (Carla).

Quando é uma coisa muito grave, um erro ortográfico ou uma coisa qualquer eu normalmente faço sinal ou faço sinal ao colega para ir lá disfarçadamente dizer (...) (Filomena).

Por outro lado, quando o “erro” era considerado menos grave, o procedimento das quatro entrevistadas era no sentido de não intervir na acção, registar o “erro” observado e analisá-lo na fase de pós-intervenção:

Caso contrário, interacções, estratégias ou actividades consideradas menos adequadas ou oportunas eram analisadas em grupo na reflexão após as intervenções (Marta).

Na presença de erros observados no decurso da prática pedagógica dos estagiários não interrompia a acção mas registava o ocorrido o qual era objecto de discussão na fase de pós-intervenção (Margarida).

Depois, no final, então falava-se (...) (Carla).

(...) quando não é [grave], guardo nos meus apontamentos e depois falamos sobre isso

³⁶⁶ Inserimos o termo erro entre aspas porque o conceito pode ter sido usado de forma diferenciada quanto à sua natureza e frequência.

(Filomena).

Quando as cooperantes intervinham na acção na sequência da observação de “erros” faziam-no como forma de ajuda ao estagiário ou preocupadas sobretudo com os alunos? A análise da subcategoria B3 deixa perceber que as cooperantes intervinham na acção fundamentalmente como forma de ajuda e de encorajamento ao estagiário (indicador um):

De uma maneira geral, sempre considerei que os alunos ainda não são professores e o estágio supervisionado é um contexto inter e transdisciplinar particular onde os alunos se vão tornando professores, ou seja, onde vão desenvolvendo competências profissionais específicas do professor do 1.º CEB. Por isso, eles esperam de nós uma atitude de ajuda e de colaboração e não de crítica (Marta).

Caso interrompesse a acção do estagiário fazia-o numa perspectiva de ajuda e de encorajamento e sem que o grupo-turma se apercebesse (Margarida).

(...) acho que é de muito mau tom, à frente dos alunos, interromper um estagiário porque acho que não se deve desautorizar quem está à frente da turma (Carla).

Do nosso ponto de vista esta atitude, consubstanciada numa relação de ajuda e encorajamento, não conflitua com o indicador dois (preocupação com os alunos e com o professor estagiário) o qual, complementarmente³⁶⁷, aparece focado numa perspectiva ampla de ajuda: ao ajudar o estagiário, ajudam-se os alunos...

Quando isso acontece é no interesse dos dois. Por um lado não posso aceitar que os alunos aprendam coisas menos correctas e, por outro, procuro que os estagiários reflectam nos seus desempenhos para evitarem dar os mesmos erros no futuro (Filomena).

Ter da parte de um professor experiente um elogio relativamente a um dado desempenho ou a confirmação sustentada de que se construiu uma boa prática, aumenta a confiança e a auto-estima e a possibilidade de vermos as nossas convicções pessoais transformadas em conhecimento profissional mais fundamentado. Por isso, achámos pertinente conhecer também as atitudes e os procedimentos das cooperantes face às “boas práticas”³⁶⁸ dos estagiários. A subcategoria B4 indica-nos que as quatro inquiridas, face à

³⁶⁷ A nossa experiência de 13 anos de supervisão tem-nos mostrado este perfil de cooperante com alguma regularidade.

³⁶⁸ Também aqui o conceito de “boas práticas” é analisado na perspectiva das cooperantes e, por isso, passível de sentidos diversos.

observação de “boas práticas”, dirigiam aos estagiários palavras de apoio e de parabéns no final da aula:

Nos casos de práticas que eu achava de qualidade procurava partilhar a minha apreciação com a estagiária em causa depois das aulas. De resto as boas práticas eram sentidas pela adesão e reacção dos alunos (Marta).

Por norma reservava para a fase de pós-observação os aspectos positivos. No entanto, se o desempenho do estagiário fosse bom poderia dirigir-lhe palavras de apoio no final da aula (Margarida).

Quando algo corria bem dava-lhe os parabéns no fim, dava sempre uma palavrinha de conforto e de incentivo guardando as razões para a fase de reflexão (Carla).

Eu costumo apontar sempre o bom e o mau nos meus apontamentos que servirão de reflexão nas reuniões com eles (Filomena).

As razões invocadas para este procedimento (categoria B5) prendem-se com a ideia de que com as palavras de incentivo se produz um efeito na melhoria do desempenho profissional:

Embora tenha sempre incentivado os estagiários a percepcionarem a qualidade das suas próprias práticas através da análise da relação entre as estratégias e os procedimentos usados e os resultados obtidos, também achava importante dar-lhes o *feedback* das minhas apreciações que ocorria, por norma, na fase pós-intervenção. Esta prática de orientação parece-me pertinente porque o estagiário confirma, de algum modo, que a sua prática foi considerada por alguém mais experiente como uma boa prática e passível de ser reconduzida futuramente com sucesso em contextos idênticos salvaguardadas que sejam as suas especificidades (Marta).

Acho que qualquer pessoa gosta de receber um elogio e um bom desempenho leva sempre a melhores desempenhos (Margarida).

Porque é preciso incentivar os alunos a trabalhos como aqueles pois os alunos estavam super motivados e interessados (Carla).

Nós também gostamos de ouvir um elogio quando fazemos bem. Então temos que nos lembrar que os outros também gostam. E o mesmo se passa com as crianças. Os nossos alunos também gostam e quanto mais fracos são os alunos mais se deve valorizar o que eles fazem. Aqueles que já são bons não precisamos de lhes dizer, eles já têm a noção disso (Filomena).

Estes argumentos, no seu conjunto, deixam perpassar uma ideia de prática de supervisão em que a relação de ajuda, mas também de empatia, são ingredientes tão importantes como os de natureza científica ou técnica da função docente.

A supervisão da prática pedagógica não termina com a observação da acção didáctica desenvolvida ao longo das cinco horas do dia lectivo. É nossa convicção que a verdadeira formação profissional, tendo como suporte o agir profissional, opera-se tanto com a reflexão na acção como com a reflexão sobre a acção (Schön, 1983, 1987), num contexto também ele reflexivo (Alarcão, 2001a, 2001b, 2002, 2004). Se a reflexão na acção é um trabalho mais da responsabilidade do estagiário enquanto actor reflexivo (Alarcão, 1996c, 1996d, Perrenoud 2004), a reflexão sobre a acção, sendo também uma tarefa do estagiário, muito tem a ganhar se mediada pelos supervisores (cooperante e supervisor da instituição de formação) e pelos colegas do grupo de estágio. Como referimos no corpo teórico deste trabalho, acreditamos que a confrontação com opiniões divergentes, pela criação e superação de conflitos cognitivos e sociocognitivos que tal confrontação pode suscitar, é um meio determinante de construção e de desenvolvimento de competências profissionais. Tendo como referência teórica a importância deste tempo de reflexão, importava conhecer como decorriam essas reuniões de reflexão e as tarefas nelas desenvolvidas. A categoria C (supervisão da pós-intervenção) agrega e analisa o discurso das cooperantes sobre esta matéria (Quadro 123).

Quadro 123- Análise de conteúdo da entrevista às professoras cooperantes relativa à categoria C: Supervisão da pós-intervenção

C- Supervisão da pós-intervenção	C1- Procedimentos face à organização	1- Sistematicidade
		2- Tempo médio de cada reflexão
		3- Tempo médio disponibilizado a cada estagiário para analisar a sua intervenção
	C2- Procedimentos face à reflexão/formação	1- Procurava que os estagiários descrevessem e fundamentassem teoricamente as suas opções didáctico-pedagógicas
		2- Confrontava as opções de intervenção dos estagiários com alternativas didáctico-pedagógicas fundamentadas (suas e dos colegas estagiários)
		3- Das discussões emergiam propostas didáctico-pedagógicas alternativas ensaiadas nas intervenções seguintes
	C3- Procedimentos face à avaliação dos estagiários	1- Suportada na análise crítica dos referenciais definidos na grelha de parâmetros de avaliação do estágio)
		2- Suportada na opinião fundamentada dos colegas
		3- Suportada na avaliação da aprendizagem de um pequeno grupo heterogéneo de alunos
		4- Suportada pela experiência pessoal
	C4- Procedimentos face à preparação da intervenção seguinte	1- Dava os temas e os estagiários concebiam livremente a organização da aula
		2- Dava os temas e sugestões de organização mas sem a obrigatoriedade de serem seguidas

Relativamente à organização deste tempo de reflexão (subcategoria C1), a análise permitiu constatar que as reuniões se realizavam semanalmente, por regra, no final do segundo dia de intervenção:

Decorriam sistemática e semanalmente após as intervenções dos estagiários (...) (Marta).

As reuniões decorreram sistematicamente, uma vez por semana (...) (Margarida).

Antigamente reflectia dia a dia no final de cada dia de estágio. Este ano, como dá-lhes melhor jeito, e a mim também, optámos por ser no final dos dois dias, embora seja falado e analisado o que se passou relativamente ao dia anterior (Filomena).

Mesmo nos casos em que havia dificuldades objectivas de espaços e de tempos, a necessidade de reflectir as práticas conduziu o grupo a criar rotinas informais de reflexão:

Por causa do horário de saída que era às 6h30m e por causa dos transportes que elas tinham que apanhar ou porque as auxiliares tinham que limpar não tinha muito tempo para a reflexão e para conversar sobre as aulas. Muitas vezes até aproveitávamos o trajecto e aproveitávamos todos os dias, não esperávamos pela semana seguinte. Tudo isto a nível informal, falávamos das dificuldades que tinham sentido, desabafavam e fazia-se sempre duma maneira leve sem impor nada. Partilhávamos sempre as nossas preocupações com os alunos x e y... para que nas aulas seguintes se pudesse por em prática até outras metodologias, para que se produzisse algum sucesso num determinado aluno. Era constante a ansiedade que se gerava à espera que se conseguisse algum progresso num determinado aluno. Qualquer momento era importante para se reflectir sobre qualquer coisa fosse no intervalo, fosse na rua a nossa conversa era sempre sobre os alunos (Carla).

Ainda do ponto de vista organizacional, as reuniões tinham uma duração média nunca inferior a uma hora e meia, sendo que, em muitos casos, ultrapassavam as duas horas...

(...) com uma duração nunca inferior a uma hora e meia podendo, em certas circunstâncias, prolongarem-se para além de duas horas (Marta).

Um último aspecto a ressaltar (indicador três) prende-se com o tempo e o nível de participação de cada elemento do grupo. Segundo a cooperante Margarida, cada estagiário dispunha de 10 a 15 minutos para analisar a sua intervenção, sendo que para a cooperante Marta todos os estagiários participavam ou eram convidados a participar na discussão embora os que tinham a responsabilidade da condução das aulas eram os que dispunham de maior tempo na reflexão:

O ou os estagiários com responsabilidades na condução das aulas do dia eram os que dispunham de maior tempo de reflexão, embora todos os elementos do grupo participassem ou eram convidados a participar (Marta).

A formação profissional é um processo complexo que ocorre na confluência articulada de várias dimensões. A supervisão da pós-intervenção é uma dessas dimensões. Nela ocorrem tarefas que podem ser estruturantes do desenvolvimento profissional³⁶⁹: reflexão/formação, avaliação do desempenho, preparação das intervenções subsequentes. As subcategorias C2, C3 e C4 dão-nos conta de como estas tarefas eram assumidas pelas cooperantes.

Relativamente à subcategoria C2 (Reflexão/formação) a formação profissional era induzida por três estratégias: descrição e fundamentação das práticas, confrontação das opções didáctico-pedagógicas experienciadas na prática com alternativas fundamentadas e integração das alternativas nas propostas de intervenção subsequentes se consideradas potencialmente mais interessantes para a aprendizagem dos alunos. Estas estratégias podiam coexistir ou não nos procedimentos de reflexão dos grupos de estágio. Por exemplo, a cooperante Marta articulava a descrição das práticas com a confrontação de alternativas sugeridas por ela ou pelas restantes estagiárias:

Em geral, o estagiário responsável pela condução da aula iniciava a sua reflexão fazendo uma descrição síntese das acções desenvolvidas durante a aula, as razões das suas opções (fundamentação das acções) e os resultados que achou que atingiu pela avaliação que fez dos trabalhos realizados pelos alunos (Marta).

Esta reflexão ia sendo interpelada pelos colegas de grupo e pela professora cooperante no sentido de esclarecer algum aspecto que tenha ficado menos claro na exposição ou aprofundar alguma ideia pela contra-argumentação proporcionada por qualquer elemento do grupo de discussão. Esta era uma prática bastante valorizada por todos que a consideravam altamente formativa e potencializadora de uma melhoria dos desempenhos futuros (Marta).

Por regra, todos os elementos do grupo de estágio participavam activamente nas discussões propondo, face às observações feitas, alternativas metodológicas e respectivas fundamentações (Marta).

Esta última estratégia também era mobilizada pelas restantes cooperantes como nos mostram os exemplos dos excertos seguintes:

³⁶⁹ Referimos mais acima que o agir profissional é importante, mas, a nosso ver, instrumental para o desenvolvimento profissional. É por isso que temos vindo a defender que tornar a formação verdadeiramente profissionalizante pressupõe integrar na formação inicial dispositivos de análise que integrem observação, experiência e reflexão.

Nas reuniões de reflexão da fase pós-intervenção confrontava as opções de intervenção dos estagiários com alternativas didático-pedagógicas fundamentadas. Incentivava também a participação activa dos estagiários observadores na discussão das aulas dos colegas (Margarida).

Entre elas a partilha era muito grande. Havia muita cumplicidade entre elas e mesmo que fosse uma a trabalhar as outras estavam sempre atentas a uma possível ajuda que podiam dar à colega. A relação de amizade que se gerou era muito saudável (Carla).

(...) os [professores estagiários] do ano passado cortavam mesmo a direito. “Não é pelo facto de dizerem que o vosso colega teve uma prestação menos boa nesta aula que vocês os estão a prejudicar, estão é a ajudá-lo”. Ninguém vai ficar penalizado por isso, isto é um simples diálogo e nunca ninguém exerceu represálias por causa disso (Filomena).

Já em relação à estratégia “Integração das alternativas nas propostas de intervenção subsequentes” duas cooperantes assumem que a mobilizavam como forma de melhorar os desempenhos futuros dos estagiários:

Os resultados obtidos nas reuniões de reflexão eram sempre positivos e todas as críticas feitas no final de cada aula foram no sentido de melhorar atitudes e procedimentos (Margarida).

Quanto à integração das reflexões nas práticas seguintes eu acho que sim, que integravam (Filomena).

Esta metodologia de análise das práticas como forma de desenvolvimento profissional é consonante com os trabalhos de Schön (1987), Pérez Gómez (1992), Paquay *et al.* (1998), Estrela e Estrela (2001), Alarcão e Roldão (2008), investigadores que, entre outros, sublinham a reflexão e a experimentação como factores de desenvolvimento profissional.

A avaliação da intervenção dos estagiários (subcategoria C3) é uma das responsabilidades que compete às cooperantes que deve ser partilhada com o supervisor institucional quando presente³⁷⁰. Do ponto de vista organizacional e burocrático, a avaliação é suportada por uma grelha de parâmetros de avaliação estruturada em torno de dimensões subdivididas em itens de competências profissionais³⁷¹. A cada um dos itens

³⁷⁰ Esta dimensão colaborativa do trabalho de supervisão (avaliação da componente profissionalizante da formação) aparece reforçada no regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário ao determinar que “a avaliação da unidade curricular referente à prática de ensino supervisionada assume um lugar especial na verificação da aptidão do futuro professor para satisfazer, de modo integrado, o conjunto das exigências que lhe são colocadas pelo desempenho docente no início do seu exercício” (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro).

³⁷¹ A grelha de Parâmetros de Avaliação do Estágio encontra-se no Anexo 3.

corresponde, como referimos, igual número de competências, definidas de forma aberta, que veiculam um modelo de intervenção educativa marcadamente sócio-construtivista. A expectativa é que, gradualmente, as práticas pedagógicas se aproximem das intenções e dos pressupostos subjacentes àqueles itens e dimensões. O trabalho de avaliação consiste na adaptação daquela grelha a cada uma das aulas observadas, podendo, face a determinada aula, a grelha ficar total ou parcialmente preenchida. Em todo o caso, o processo de avaliação é formalizado com a atribuição de uma classificação global quantitativa em cada aula e com a assinatura dos envolvidos (estagiário responsável pela intervenção e professor cooperante)³⁷².

Sendo um instrumento que visa concomitantemente objectivos de formação e de avaliação, interessava-nos compreender como era vivido este momento da supervisão pós-intervenção. Os quatro indicadores desta subcategoria ajudam-nos a concluir que para as quatro inquiridas, a avaliação era suportada pela análise crítica dos referenciais definidos na grelha de parâmetros de avaliação do estágio adoptada na ESEC:

Usámos como referência central os critérios da grelha de parâmetros de avaliação do estágio. Contudo, estes critérios eram mobilizados de forma crítica face às características das aulas (Marta).

Cada estagiário era avaliado pela qualidade do seu desempenho na condução das aulas (interacções, propostas metodológicas, controlo do grupo-turma, persistência e empenho...) e também com base nos critérios definidos na grelha de parâmetros de avaliação do estágio (Margarida).

A grelha de avaliação era preenchida parâmetro a parâmetro embora com muita subjectividade. No entanto nem todos os parâmetros eram preenchidos todos os dias pois havia dias que valorizam-se mais uns e outros dias outros. Tudo dependia da aula. Considerei sempre a avaliação muito complicada, gostaria mais de avaliar de forma qualitativa sem nota quantitativa (Carla).

Mas baseio-me também nas fichas de avaliação. Ao avaliá-los, se eu lhes perguntar se os alunos adquiriram aprendizagens eles vão dizer-me que sim. É aí que eu os confronto com as fichas de avaliação que eles às vezes fazem e que pensam que produziram sucesso... (Filomena).

³⁷² A classificação global quantitativa resulta, por regra, da avaliação qualitativa que é feita item a item. A grelha de parâmetros de avaliação, para além de ser assinada pelo estagiário responsável pela intervenção e pelo professor cooperante, também era assinada pelo supervisor institucional quando presente. A avaliação final do estágio, da responsabilidade dos dois docentes (supervisor institucional e cooperante), decorre em reunião preparada para esse fim e resulta da análise dos dados registados nas grelhas de parâmetros de avaliação preenchidas ao longo do ano.

Se o suporte da avaliação era a grelha de parâmetros, a forma de a utilizar no processo avaliativo não era uniforme. Para a cooperante Marta, a avaliação contava com a opinião fundamentada dos colegas do grupo de estágio:

Neste processo participavam todos os elementos do grupo e a avaliação final resultava de um consenso obtido através de um diálogo construtivo (Marta).

Já a cooperante Carla preenchia a grelha de avaliação a partir da avaliação da aprendizagem de um pequeno grupo heterogéneo de alunos:

A avaliação era feita através da aula que era dada partindo da observação de dum pequeno grupo heterogéneo de alunos. Não podia basear-me se todos os alunos tinham aprendido as matérias porque havia um grupo que aprendia à primeira, outro, que precisava dum pouco mais de reforço e outros que estavam a seguir planos mais adaptados. Se o maior número de alunos captava a informação, se a aula tinha sido preparada com mais interesse, se tinha sido mais motivadora, se a qualidade dos materiais utilizados eram mais expectantes, mais funcionais... (Carla).

Apesar da avaliação ser mediada pela referida grelha de parâmetros, parece poder intuir-se do discurso da cooperante Filomena que, por vezes, sentia algum desconforto na interpretação de alguns itens definidos, na sua opinião, com grande subjectividade. Daí que a experiência pessoal a tenha ajudado na avaliação dos estagiários:

Nas fichas que nós preenchemos não está lá tudo, há muita coisa que não está ou está entre linhas. Daí a interpretação subjectiva que cada um lhe pode dar. Eu faço a minha interpretação, e duma maneira geral realço o que correu bem e mal. Tento avaliar recorrendo à minha experiência pessoal (...) (Filomena).

Curioso nesta análise é verificar, num grupo tão restrito de cooperantes, uma diversidade de estratégias no preenchimento da grelha de parâmetros, que, se experimentada e partilhada, poderia constituir uma promissora metodologia de formação em avaliação em supervisão.

Temos vindo a defender neste trabalho que, para ensinar alguém a ser professor, não se pode prescindir das escolas e dos professores cooperantes. Por isso, consideramos fundamental a participação dos cooperantes em todo o ciclo da supervisão que deve ser equacionado e desenvolvido numa perspectiva interinstitucional. Contudo, o momento de planificação e de preparação da intervenção educativa nos centros de estágio acontece, é assumido e gerido na instituição formadora (no caso concreto da ESEC, na unidade curricular *Observação e Intervenção Educativa IV - Seminário de Análise e Reflexão*

Práticas) sob a responsabilidade do supervisor institucional. Onde entra nesta organização do estágio (fase de pré-intervenção) o cooperante? E qual é o seu papel? Entramos aqui numa discussão que releva muito da gestão complexa de relações de poder que a nosso ver tem sido uma problemática pouco visitada pela investigação. Partindo desta problematização, considerámos pertinente saber como é que as cooperantes participavam na preparação da intervenção educativa seguinte dos estagiários. Duas das quatro cooperantes davam os temas e os estagiários concebiam livremente a organização da aula:

A partir do tema a abordar, as estagiárias eram incentivadas a planificar, de forma aberta, as estratégias e as actividades face às competências a serem desenvolvidas pelos alunos (Marta).

Por norma, quinze dias antes da actuação, cada estagiário ficava a conhecer o tema que iria trabalhar. Os estagiários concebiam livremente a organização da aula (Margarida).

Contudo, quando solicitadas pelos estagiários, para além dos temas, davam-lhes sugestões de organização e condução das aulas mas sem a obrigatoriedade de serem seguidas, procedimento também adoptado pelas restantes cooperantes:

Em certas ocasiões, a pedido das estagiárias, dava algumas sugestões de actividades as quais não tinham de ser obrigatoriamente seguidas (Marta).

Mas, por vezes, também dava sugestões de organização sem a obrigatoriedade de serem seguidas (Margarida).

Dava-lhes sempre a possibilidade de alterarem a planificação. A planificação era aberta e elas articulavam os temas como melhor entendiam mesmo quando às vezes me telefonavam a meio da semana para tirarem qualquer dúvida (Carla).

No final da reflexão, depois de a avaliação estar feita, ainda ficamos um bocadinho mais a pensar como será a próxima aula, pois os temas dou-os com 15 dias de antecedência para haver mais tempo para pensarem. Nessa altura perguntam-me o que é que eu acho relativamente a uma ficha e eu aí dou uma mera opinião (Filomena).

De uma maneira geral a análise desta subcategoria conjugada com a subcategoria anterior deixa perceber a participação activa das cooperantes no ciclo superviso. Embora a formalização da planificação seja realizada no contexto de uma unidade curricular da instituição formadora, as cooperantes não deixam de estar envolvidas, umas mais do que outras, também na fase de pré-intervenção. Trata-se de um envolvimento que deve ser aprofundado mas que só se tornará eficaz através da implementação de um modelo de estágio em que os cooperantes sejam entendidos, de

facto, como parceiros co-responsáveis da componente profissionalizante da formação com tudo o que implica em termos de organização e formação.

Referimos acima que a forma como as cooperantes interpretavam a sua missão e as relações com a instituição formadora determinava em certa medida a forma como desempenhavam o seu papel. Partindo deste pressuposto, solicitámos às entrevistadas que, por um lado, explicitassem os aspectos que percepcionavam como positivos e negativos no estágio e, por outro, referissem o que achavam da preparação dos estagiários para desenvolverem a prática pedagógica. A análise dos discursos permitiu deduzir a categoria D – Representações do estágio supervisionado, estruturada em torno de três subcategorias (Quadro 124).

Quadro 124- Análise de conteúdo da entrevista às professoras cooperantes relativa à categoria D: Representações do estágio supervisionado

D- Representações do estágio supervisionado	D1- Percepção de aspectos positivos	1- Reconhecimento da importância do estágio supervisionado para a formação de professores
	D2- Percepção de constrangimentos	1- Decorrentes da ausência de formação em supervisão
		2- Decorrentes da falta de boa organização do estágio
		3- Decorrentes de incompatibilidades entre os estagiários
	D3- Percepção da preparação com que os professores estagiários chegam ao estágio	1- Boa preparação
		2- Fraca preparação
		3- Relativização da preparação

Relativamente à subcategoria D1 – Percepção de aspectos positivos, duas cooperantes reconhecem explicitamente a importância do estágio supervisionado para a formação de professores:

Considero que o estágio é determinante para a formação de professores. O contacto e a interacção com a realidade ao longo do curso são aspectos positivos que deverão ser realçados aos quais se junta a importância do papel do professor cooperante sobretudo se imprime uma orientação clínica na sua supervisão (Marta).

Como aspectos positivos destaco o enriquecimento mútuo entre professor cooperante, professor estagiário e crianças (Margarida).

Quanto à subcategoria D2 – Percepção de constrangimentos, três indicadores ressaltam igual número de constrangimentos decorrentes:

- 1- Da ausência de formação em supervisão
- 2- Da falta de boa organização do estágio
- 3- De incompatibilidades entre os estagiários

Para a cooperante Filomena, a falta de formação em supervisão é uma lacuna difícil de colmatar. A orientação que dá aos estagiários e a forma como a concretiza decorre mais da sua experiência do que da sua formação especializada que não possui ou do apoio e orientação da instituição formadora, que parece insuficiente:

Agora... eu gostava de saber qual a maneira mais correcta de o fazer mas não sei e lá vem a formação que eu acho que nós deveríamos ter para sabermos o que estamos a fazer (Filomena).

Não há critérios bem definidos e todos somos diferentes. Eu posso estar a beneficiar ou a prejudicar os alunos. Existe a ficha de avaliação que é igual para todos os professores e alunos mas que deveria ser analisada e estudada por todos em conjunto para uniformizar o seu preenchimento (Filomena).

Um segundo constrangimento, expresso agora pela cooperante Carla, refere-se à falta de organização do estágio no que se prende com os tempos de observação e de intervenção nos centros de estágio:

Tenho um facto a salientar que considero menos positivo. Acho que elas começaram a trabalhar com pouco tempo de observação. Acho que o estágio devia começar mais cedo, permitir observarem mais aulas dadas por mim. Precisam de conhecer melhor o método do professor com quem estão a trabalhar, precisam de conhecer a turma, ver como é que a turma se comporta perante o professor. Elas não tiveram tempo de conhecer a turma antes e de verem como funcionava. Deviam começar logo em Setembro no arranque das aulas quando o professor já conhecesse a turma porque também não seria bom observarem alguém que também estivesse ainda a conhecer a turma. Outra alternativa seria aumentar o período de observação de dois dias por semana para duas semanas completas (Carla).

Este testemunho sugere uma reorganização dos tempos de observação e de intervenção como estratégia de aprofundamento do conhecimento dos contextos de trabalho (conhecimento da comunidade, do contexto organizacional, dos saberes, níveis e ritmos de aprendizagem das crianças...). Se em si mesma a proposta é atraente, ela suscita, contudo, alguma ponderação. Na verdade, consideramo-la passível de aprofundamento caso não hipoteque, por um lado, a formação vivida de princípios teóricos (Schön, 1983, 1992; Alarcão, 1996b, 2004³⁷³; Montero, 2005) que devem acompanhar e fundamentar a prática e, por outro, não ponha em causa os espaços de reflexão e de investigação de práticas que potenciem a teorização das mesmas (Schön, 1983, 1992; Zeichner, 1993;

³⁷³ Alarcão (2004) defende que a formação de professores reflexivos não pode prescindir de contextos de liberdade e de responsabilidade com base na experiência onde, segundo a autora, ocorre um triplo diálogo: *“Um diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referência e o diálogo com a própria situação”* (p. 45).

Glaser e Strauss, 1995, Alarcão, 2001d; Sá-Chaves, 2002; Esteves, 2002; Estrela, 2003; Almeida e Ambrósio, 2003). Não deixa, porém, de ser uma questão que merece continuar a ser problematizada.

O terceiro constrangimento, que emerge no discurso da cooperante Margarida, prende-se com as relações interpessoais dentro dos grupos de estágio muitas vezes difíceis e que, do seu ponto de vista, transportam ambientes desfavoráveis para o interior de uma prática pedagógica que se pretende dinâmica, partilhada e colaborativa:

Como aspectos negativos destaco a incompatibilidade entre alguns elementos do grupo de estágio com reflexos nos desempenhos durante a prática pedagógica e no relacionamento com as crianças (Margarida).

A terceira subcategoria recenseia a opinião das cooperantes acerca da preparação com que os estagiários chegam aos centros de estágio. Aqui, as opiniões também não convergem e denotam perspectivas divergentes relativamente ao conceito de preparação. A cooperante Carla considerou que as estagiárias tinham boa preparação:

Todas elas estavam preparadas para desenvolverem a prática pedagógica, no entanto achei a Catarina mais insegura não por falta de conhecimentos, só insegura, mais recatada na sombra das outras duas (Carla).

Duas revelam o entendimento de que chegavam ao estágio com fraca preparação:

Os alunos não chegam ao estágio suficientemente preparados pedagogicamente. Há também lacunas de natureza científica que são detectadas quando têm de aprofundar qualquer resposta a um problema suscitado no grupo-turma (Margarida).

Eu até ao dia de hoje tenho tido grupos regulares e aí eu não sei se vêm minimamente preparados para aqui. Acho que noto uma falha que (...) é não saberem orientar-se no espaço quadro. Eu gosto muito de trabalhar no quadro, pois acho que o quadro ainda continua a ser um dos bons instrumento de trabalho, mas têm que ser as coisas bem estruturadas porque se assim não for pode tornar-se mais confuso e eles, desde o escreverem torto ao não saberem assinalar o que é mais importante, realçar o que é preciso se for preciso, baralham uma coisa com a outra, portanto coisas que parecem insignificantes têm o seu valor. (...) acho que essas falhas não deveriam cá chegar (Filomena).

E outra relativiza o nível de preparação:

Uns chegam mais preparados do que outros. No entanto, considero que o importante é a sua disponibilidade para aprenderem. Sendo o estágio um espaço profissionalizante de formação interdisciplinar é natural que algumas insuficiências sejam detectadas

sobretudo numa formação tendencialmente disciplinar. Assim, os problemas emergentes da prática devem constituir o móbil para o aprofundamento científico e pedagógico das matérias a abordar e a fazer aprender pelos alunos (Marta).

Estes excertos transportam concepções diferentes de supervisão do estágio. Perspectivar o estágio como um espaço de aplicação de saberes profissionais aprendidos na instituição formadora é uma ideia que parece estar presente em três cooperantes. Ela aparece de forma bem vincada no excerto da cooperante Filomena ao referir explicitamente que “*essas falhas não deveriam cá chegar*”. Também intuímos que está presente no discurso das cooperantes Carla e Margarida quando consideram que os estagiários chegam ao estágio preparados (cooperante Carla) ou com pouca preparação (cooperante Margarida). Apenas a cooperante Marta diverge desta concepção ao relativizar a questão da preparação. Na sua perspectiva o estágio é um tempo de construção de competências profissionais onde os estagiários aprendem a ser professores e a colmatar insuficiências que podem estar relacionadas com “*uma formação tendencialmente disciplinar*” que os estagiários recebem na instituição formadora.

São concepções e práticas divergentes de encarar a função e a importância do estágio as quais poderão estar relacionadas com a formação das cooperantes como observaremos de seguida a propósito da análise da categoria E- Formação em supervisão (Quadro 125).

Quadro 125- Análise de conteúdo da entrevista às professoras cooperantes relativa à categoria E: Formação em supervisão

E- Formação em supervisão	E1 – Exercício de funções e papéis de supervisão	1- Decorrentes de formação especializada na área da supervisão e formação de formadores
		2- Decorrentes da experiência de orientação de estágios e da experiência profissional
	E2 – Necessidade de formação em supervisão	1- Conhecer e desenvolver estratégias e actividades de supervisão
		2- Partilhar experiências de supervisão

A prática de supervisão pedagógica efectuada por professores com formação em supervisão e formação de formadores é hoje reconhecida como fundamental para formar professores e sustentada por vários estudos (Alarcão e Tavares, 2003; Moreira *et al.*, 2006; Alarcão e Roldão, 2008). Se do ponto de vista das instituições com

responsabilidade na formação de professores tal reconhecimento tarda em se afirmar³⁷⁴, do lado da cooperação (escolas e professores cooperantes) é uma matéria que só muito timidamente é equacionada. No caso das cooperantes deste estudo, a forma como enquadram, orientam e avaliam os estagiários decorre, para a maioria (três), da sua experiência como professoras do 1.º CEB e da prática de orientação de estágios.

A minha prática de orientação dos estágios decorre da minha experiência profissional como professora do 1.º CEB (Margarida).

Não tenho formação em supervisão e como professora cooperante foi a primeira vez. A experiência foi interessante (Carla).

Apenas por experiência e também porque penso que posso ganhar alguma coisa com os outros, pois eu não tenho formação. Há alguns anos atrás quando me convidaram para ser professora cooperante eu fiquei assustada porque não sabia o que ia fazer, não sabia qual o meu papel... (Filomena).

Apenas uma, para além da experiência como professora do 1.º CEB e como orientadora de estágios, possui também formação especializada em supervisão e formação de formadores.

A minha prática de orientação de estágios decorre da formação especializada na área da supervisão e formação de formadores, da experiência na orientação de estágio e da experiência como professora do 1.º CEB (Marta).

Apesar de, globalmente, adoptarem práticas relativamente congruentes com um quadro de referência fundado numa visão de ajuda e de colaboração, é possível perceber,

³⁷⁴ A supervisão pedagógica continua a ser uma área sensível a vários níveis. Com a universitarização e a politécnicalização da formação dos educadores e dos professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico (movimento de absorção da formação de educadores e de professores pelas instituições do ensino superior com o objectivo de a dotar de uma melhor qualificação), a valorização da componente teórica da formação parece ter acantonado a componente técnico profissional que era dominante nas antigas escolas do Magistério Primário. Apesar do reconhecimento científico crescente da epistemologia da prática e da supervisão para a formação de professores, as instituições formadoras (universidades e politécnicos), salvo raras excepções, nunca quiseram (ou puderam) assumir a dignidade que esta componente profissionalizante da formação, a nosso ver, merece apesar (e muitas vezes contra) das orientações e recomendações oficiais. Por outro lado, já o dissemos mais atrás a propósito da oferta de cursos de especialização previstos no Decreto-Lei n.º 255/98, de 11 de Agosto, parece haver o receio de formar os cooperantes na área da supervisão. Porquê? Será que tal atitude poderia conduzir, no limite, a “dar um tiro no pé” ao delegar nas escolas a responsabilidade da componente profissionalizante da formação? Em todo o caso, e independentemente das implicações organizacionais ou estatutárias, consideramos que esta matéria, pela importância que assume na formação de profissionais de ensino competentes, deve ser objecto de uma reflexão mais aprofundada mas à margem de interesses particulares ou corporativos. Com a publicação do Decreto-Lei 43/2007, de 22 de Fevereiro, parece que começamos a assistir a um movimento, se não de desuniversitarização/despolitécnicalização, pelo menos de partilha do poder, que consideramos desejável, entre aquelas instituições de formação e as estruturas habituais do exercício profissional que são as escolas (ver a este propósito os artigos 18.º, 19.º, 21.º e 23.º do normativo referido).

contudo, diferenças nas suas acções e interacções que, a nosso ver, e como atrás referimos, poderão estar relacionadas com a formação em supervisão. É, de resto, a falta de formação em supervisão que, para a cooperante Filomena, tem constituído uma preocupação desde que foi, há já alguns anos, convidada para cooperar na formação de professores do 1.º CEB:

Há alguns anos atrás quando me convidaram para ser professora cooperante eu fiquei assustada porque não sabia o que ia fazer, não sabia qual o meu papel no meio disto tudo. Eu precisava de ter tido alguma formação que me ajudasse a perceber qual seria o meu papel, eu não sei se estou a fazer bem quando chamo à atenção os estagiários, se devo utilizar o caderno onde registo e guardo tudo pois nunca sei se algum dia haverá algum problema com uma nota e assim tenho aqui alguma coisa que me defenda. Eu faço isto tudo sozinha porque nunca tive ninguém que me dissesse o que deveria fazer. Eu ainda hoje digo que gostava de ter alguma formação que me permitisse ajudá-los mais porque a minha missão aqui é ajudar a avaliar. Avaliar é importante mas mais do que isso seria ajudá-los a prepará-los para a vida. Nós devemos ter formação para lidar com eles em certas situações (Filomena).

Este testemunho, atravessado por um sentimento de algum desapontamento, não deixa de ser indiciador da importância atribuída à preparação dos cooperantes como parceiros na formação de professores. Para esta cooperante parece existir, como forma de ultrapassar inseguranças e mesmo alguns receios (... *nunca sei se algum dia haverá algum problema com uma nota e assim tenho aqui alguma coisa que me defenda.*), uma necessidade de adquirir competências supervisivas as quais, na sua opinião, poderiam ser apreendidas, por exemplo, através da partilha e troca de experiências de supervisão:

Deveria ser uma formação com um período regular, por exemplo, reunirem-se os professores cooperantes uma vez por mês. Tratar temas, detectar dificuldades que estejamos a sentir, porque nunca ninguém me perguntou se eu sentia alguma dificuldade a fazer esta avaliação. Era precisamente para não estar tão em branco como estou, ou seja, saber mais do que aquilo que eu sei para colmatar a tal necessidade de formação, que eu sou a favor da formação para nos especializarmos naquilo que precisamos para desenvolvermos melhor o nosso trabalho (Filomena).

Síntese

Com esta parte do trabalho visámos apreender a forma como quatro cooperantes envolvidas na formação de professores do 1.º CEB concebem, concretizam e avaliam o seu trabalho de co-orientação. A partir da análise de dados recolhidos através de uma entrevista semi-estruturada foi possível depreender algumas considerações. A primeira, é que as cooperantes, ao admitirem conhecer o plano de formação dos

estagiários, reuniram as condições para se pronunciarem sobre a sua pertinência e adequação. Neste particular, as razões da concordância com o plano de formação prendem-se com a interacção precoce com os contextos de prática e as de discordância com o número excessivo de disciplinas, muitas vezes desarticuladas entre si e com pouca relação com os mesmos contextos. A nosso ver, este conhecimento, que deve ser fomentado pela instituição formadora, pode ser determinante na forma como as cooperantes ajustam as suas intervenções/avaliações no processo supervisoivo.

Outra consideração diz respeito à forma como as cooperantes percebem a sua prática de supervisão na fase de intervenção dos estagiários. Esta prática parece ter sido pautada por uma postura de observação crítica e a eventual interrupção da acção do estagiário só acontece em casos extremos e sempre como forma de incentivo e a não comprometer a auto-imagem do estagiário. Nos casos em que os “erros” não comprometiam o processo de ensino-aprendizagem, os dados registados durante a supervisão da intervenção eram objecto de discussão na fase de pós-intervenção por todos os actores implicados: estagiário(s) envolvido(s) na leccionação, colegas de grupo, cooperante e supervisor institucional quando presente. É de resto este tempo de reflexão que reputamos de fundamental na formação e que as cooperantes parecem partilhar, uma mais do que outras. Com efeito, a nosso ver, este espaço e tempo podem permitir novas compreensões sobre a complexidade do acto de ensinar e aprender traduzidas por uma ampliação do conhecimento e dos quadros pessoais de referência dos estagiários. É que, como referimos no enquadramento conceptual deste trabalho, as nossas concepções, quando confrontadas com um pensamento ou prática divergente da nossa (interacção interpessoal), podem sofrer um processo de reestruturação intrapessoal. Esta fase de reflexão e de problematização de práticas vividas contempla ainda a avaliação de desempenho dos actores a qual é mediada por uma grelha de parâmetros de avaliação da prática pedagógica. Apesar de ter sido pensada tanto como instrumento de formação como de avaliação, a forma como as cooperantes a assumiam na gestão da avaliação dos estagiários não era uniforme, podendo a variabilidade de práticas avaliativas constituir-se, se experimentada e partilhada, em promissoras estratégias de avaliação do desempenho³⁷⁵.

³⁷⁵ Não defendemos a uniformização dos procedimentos de avaliação pela descontextualização e artificialização de um processo que deve ser crítico-reflexivo, problematizador, inter e intrasubjectivo... Contudo, o uso de estratégias diferenciadas de avaliação não deve induzir injustiças involuntárias na avaliação dos alunos. É por isso que a nosso ver a experimentação partilhada de práticas de avaliação

Ressalta desta componente do estudo que as cooperantes também participavam na preparação da intervenção seguinte apesar de ser uma tarefa da responsabilidade da instituição formadora. Pugnamos pela não segmentação (conceptual, mas também espaço-temporal e organizacional) da actividade didáctica (concepção, planificação, implementação e avaliação) no desenvolvimento da prática pedagógica e as cooperantes, enquanto parceiras na formação, parecem assumir esta orientação. Por isso, esta colaboração não deve ficar apenas pela referência a temas ou a sugestões de actividades, mas assumir-se co-responsável pela organização e planeamento de uma intervenção aberta e subordinada às lógicas da interacção com a actividade e com os outros como fundamento da aprendizagem e no respeito pelo nível e saberes individuais e colectivos. Perspectivar o ciclo didáctico nestes termos exige repensar as relações interinstitucionais a partir de outros pressupostos e outras lógicas organizacionais. Tal como defendem Alarcão e Roldão (2008) também consideramos que o caminho da formação terá de ser cada vez mais intercontextual e interinstitucional. É que a construção da profissionalidade na formação inicial não pode fazer a economia nem da diversidade de contextos presentes nessa construção nem, e por via disso, de se trabalhar em conjunto e em articulação em torno de um projecto comum de formação concebido, desenvolvido e avaliado colaborativamente.

Uma outra consideração a relevar prende-se com as representações das cooperantes sobre o estágio supervisionado. Transparece da análise que a intervenção nos contextos de prática aparece como um dispositivo importante na formação inicial de professores. No que concerne aos aspectos percebidos como constrangimentos sobressai a ausência de formação em supervisão.

Uma discrepância de opiniões aparece no seio das cooperantes relativamente à forma como entendem o nível de preparação dos estagiários. Estas opiniões transportam concepções diferentes de entender a iniciação à prática profissional. Por um lado, ao defenderem e assumirem a prática pedagógica como espaço-tempo de aplicação, estão a transmitir aos estagiários lógicas consonantes com uma racionalidade epistemológica e conceptual que a própria formação, pelo menos ao nível das intenções, pretende contrariar. Por outro, aparece uma opinião consistente com o paradigma construtivista da complexidade ao perspectivar a iniciação à prática profissional como espaço-tempo

formativa pode constituir um dispositivo auto-regulador de processos diferenciados de avaliação e, simultaneamente, de isenção ético-deontológica.

privilegiado de construção de competências profissionais onde os estagiários aprendem a ser professores através da mobilização e reconstrução de saberes, capacidades, competências e atitudes adquiridas noutros contextos escolares e sociais.

Porque, como referimos, entendemos que a formação não pode prescindir da parceria qualificada e qualificante entre instituições formadoras e escolas e professores cooperantes, há que acautelar a forma como essa colaboração acontece. Por isso, consideramos fundamental que o projecto de formação se desenvolva tendo como pano de fundo um modelo de formação em que os principais destinatários, que são os futuros professores, não se sintam submergidos por “ondas” com sentidos epistemológicos contraditórios. Daí a importância da formação em supervisão pedagógica que, de resto, é reclamada pelas cooperantes que não a possuem.

Estas considerações, no seu conjunto, permitem-nos reconhecer a importância dos contextos de prática supervisionada como condição de uma formação profissional de qualidade onde as cooperantes, se portadoras de formação e experiência profissional de supervisão adequadas, desempenham um papel determinante no desenvolvimento profissional dos futuros professores, papel que é, de resto, consagrado no próprio regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Porém, não basta aparecer na letra da lei a assunção da relevância da escola cooperante onde se desenvolvem actividades de iniciação à prática profissional. Importa também associar a esse reconhecimento legal um conjunto de incentivos que não podem ser apenas os previstos no n.º 5, Artigo, 19.º, do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro.

O conjunto de dados até aqui analisados relevam a tese de que a iniciação à prática profissional supervisionada constitui, tal como é referido no normativo citado, “*o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade*”. Se é assim, e não podendo estar mais de acordo, por que razão também não se acautelou juridicamente a construção das parcerias previstas com a definição de um conjunto de deveres mas também de direitos mais consonantes com a responsabilidade de co-formar profissionais de

qualidade que respondam adequadamente à demanda social? É que, tal como referimos, não basta prescrever a obrigatoriedade da qualificação profissional ser adquirida no quadro de uma parceria formal, estável e qualificante estabelecida entre instituições do ensino superior e estabelecimentos de educação básica e de ensino secundário. É preciso que dessa parceria resultem contrapartidas ou sejam percepcionados incentivos objectivos reconhecidos pelas partes que o actual ordenamento jurídico da formação não contempla³⁷⁶.

³⁷⁶ Até à data não foi publicada qualquer legislação que contemple outros direitos para as escolas e supervisores cooperantes para além dos previstos no Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro e no Decreto-Lei 200/2007, de 22 de Maio (Anexo II – Critérios e pontuações de análise curricular nos termos do n.º 15 do artigo 10.º).

5- DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Sumário

Neste capítulo, composto por quatro secções, discutimos os resultados apresentados na capítulo anterior (secções 1 e 2), aferimos o grau de consecução dos objectivos do estudo (secção 3) e apresentamos a síntese da formação – investigação-acção experienciada que é proposta como uma modelização conceptual possível da formação inicial de professores (secção 4).

1- Discussão global dos resultados

A partir das sínteses organizadas ao longo das cinco secções do capítulo anterior, avançamos agora para um exercício de meta-análise susceptível de uma maior desocultação integrada e, por isso, mais explicitadora dos saberes e competências profissionais e pessoais construídos, da inteligibilidade dos processos e dos factores facilitadores e/ou inibidores presentes no percurso de desenvolvimento profissional dos estagiários. Ou seja, pretendemos, a partir da triangulação das sínteses e análises parcelares dos dados recolhidos através dos diferentes instrumentos inventariados no pólo técnico da investigação, captar e compreender o sentido da reconfiguração geral do desenvolvimento de competências profissionais que o modelo de formação implementado terá induzido e, neste sentido, dar também conta do grau de consecução dos objectivos definidos para o estudo.

Foi a partir da construção do sistema de categorias e da análise da sua variabilidade evolutiva³⁷⁷ que se tornou possível compreender o sentido das metamorfoses operadas nas representações e práticas dos estagiários e perceber as relações que se estabeleceram entre essas transformações e as características da estrutura organizacional da formação e dos seus processos. A análise da evolução de cada uma das categorias, feita, como referimos, por referência às subcategorias e aos indicadores que as configuram em cada um dos instrumentos de investigação mobilizados, permitiu identificar mudanças conceptuais, de atitudes, de valores e de práticas que passamos a sistematizar:

a) *Evolução da concepção de professor de uma matriz positivista e praticista para outra de natureza reflexiva* (secções 1, 2 e 4).

Vislumbram-se sinais do professor crítico-reflexivo (Schön, 1987; Zeichner, 1993; Alarcão, 1996b, 2001b, Sá-Chaves, 2002), educador e mediador da interacção (Tardif e Lessard, 1999) e da aprendizagem (Morgado, 1988; Fonseca, 1998; Leitão, 2005), dotado de saberes especializados e de qualidades pessoais para agir de forma profissional em contextos complexos (Lerbet, 1986, 2004; Morin, 1994, 2000; Le Moigne, 2002, 2003a) e incertos (Prigogine, 1996) de ensino e aprendizagem, que se desenvolve ao

³⁷⁷ A variabilidade evolutiva diz respeito à diminuição, manutenção ou aumento da frequência de unidades de enumeração (UE) e de unidades de registo (UR) observada em cada categoria (ou subcategoria) ao longo do processo de formação – investigação-acção.

longo da vida (Ambrósio, 2004) e que não ignora a relevância social e ética da sua função. Trata-se do paradigma profissional de matriz reflexiva, crítica e ecológica de professor (Alarcão e Roldão, 2008) que emerge e que começa a estruturar-se no pensamento dos futuros professores.

b) *Evolução da representação sobre a forma como alguém se transforma em professor de 1.º CEB.*

Ao experienciarem a importância do aprender fazendo (mediar a interação com os alunos, colaborar com outros profissionais, tomar decisões curriculares...) e da construção de conhecimento pela reflexão na e sobre a *praxis*, os estagiários assumiram a epistemologia da prática (Schön, 1983, 1987), já emergente no início do ano (secção 1), como um desafio e um compromisso configurador da construção profissional (secções 1, 2 e 4).

c) *Aprofundamento do diálogo prática-teoria-prática na construção da complexa rede de competências profissionais.*

Esta asserção deweiana, consonante com a abordagem tendencialmente auto, hetero e co-desenvolvimentista, intertemporal e bioecológica (Bonfenbrenner, 1979, 1995; Bonfenbrenner e Morris, 1998), parece ter começado a habitar o conhecimento e acção pedagógica dos estagiários como, de resto, se percebe pela construção de uma complexa rede de dimensões do trabalho de professor em que a acção profissional em contextos indeterminados de prática e o conhecimento científico (académico e das ciências da educação), articulada e recursivamente, se foram gizando (secção 2). Isto é, a prática e a teoria tenderam, horizontalmente, a dialogar sob a égide e a batuta da dimensão “Crítico-reflexiva” que foi a que mais evoluiu na análise desagregada dos discursos (secções 1 e 2).

d) *Importância do modelo da formação e dos seus processos organizacionais.*

Entre a evolução do perfil de professor e concomitantes dimensões do seu trabalho e as características da formação e dos seus processos organizacionais, é também possível estabelecer algum nexo relacional que decorre não apenas da percepção da evolução das competências profissionais consideradas adquiridas e em construção, como

também da consciencialização da influência dos contextos de prática, da escrita reflexiva (Dominicé, 1996, 2002; Josso, 1997, 2001) e do *feedback* co-constutivo (Askew, 2000) e da sua articulação, nesse processo evolutivo (secções 1, 2, 3 e 4).

e) *Articulação interinstitucional como ideia estruturante do desenvolvimento profissional.*

Parece claro haver uma influência da componente profissionalizante da formação apesar das lacunas observadas em algumas dimensões do trabalho docente que podem estar, como especulámos, relacionadas com a falta de uma adequada comunicabilidade intra e interinstitucional. Esta imprescindibilidade da articulação interinstitucional, ideia estruturante do desenvolvimento profissional, aparecendo transversalmente nos discursos dos estagiários (secções 1 e 2), também é corroborada pelas orientadoras cooperantes como um dos factores críticos da formação (secção 5). Trata-se de uma questão conceptual e organizacional da maior relevância na medida em que a forma como esta relação se constrói e desenvolve determina, em larga escala, a qualidade do desenvolvimento profissional. Disso mesmo nos dá conta a análise das secções 1 e 2, ao relacionarem as lacunas identificadas, por exemplo, na dimensão institucional do trabalho de professor, com a falta de um maior entrosamento entre as actividades do estágio e a vida das escolas.

f) *Importância dos contextos de formação.*

Quanto aos contextos de formação (Tardif, 2000; Sá-Chaves, 2002; Alarcão e Roldão, 2008) constata-se o reconhecimento da sua importância como um dos principais eixos de construção e desenvolvimento profissional objectivado a dois níveis: 1) intercontextual e 2) intracontextual (secções 1, 2 e 5). Em relação ao primeiro nível, parece ter resultado para os inquiridos que a intercontextualidade, ao interrelacionar os percursos e as trajectórias de vida experienciadas nos contextos “*Estágio*”, “*Percurso académico*” e “*Experiências sociais*”, é assumida como determinante e a base do desenvolvimento profissional. Por outro lado, e é o segundo nível de análise, há dispositivos no interior dos contextos cuja articulação potencia sinergias de construção e desenvolvimento profissional. É o caso, por exemplo, do contexto “*Estágio*” em que a “*Planificação*” (efectuado por núcleo de estágio e/ou na interacção com outros núcleos de estágio) se articula com a

“*Condução de aulas*” (individual ou coadjuvada) e a “*Reflexão*” (individual, núcleo de estágio e/ou grupo-turma).

g) *Importância da supervisão (factores processuais e estratégicos).*

Articulados com os factores contextuais, emergem outros, de natureza processual e estratégica, igualmente relevantes. Referimo-nos à escrita reflexiva e ao *feedback* co-constructivo que sobre e com ela se foi tecendo e que contribuíram para o aprofundamento progressivo e mais informado de competências pessoais e profissionais que o estágio e a supervisão eco-clínica, por si sós, já proporcionam (secção 2). Tal importância é reconhecida pelos próprios estagiários ao reafirmarem a pertinência daqueles dois factores para o seu desenvolvimento identitário e profissional (secção 4). A escrita reflexiva aparece ainda associada à evolução substantiva da organização conceptual e discursiva dos estagiários. Esta evolução prende-se com a melhor qualidade linguística e clareza epistemológica dos discursos relativos à profissionalidade docente utilizados na fase terminal da sua produção e depois do estágio³⁷⁸ (secções, 1 e 3). O *feedback* co-constructivo aparece como elemento crucial no processo de escrita e como co-estratégia potenciadora da emergência da auto-supervisão (Stones, 1984; Alarcão e Tavares, 2003) e do empreendedorismo pedagógico (secção 3). A análise da evolução dos diferentes tipos de *feedback* (Alarcão e Roldão, 2008), a que corresponderam técnicas formadoras diversificadas, deixou perceber a importância da sua utilização para o auto-desenvolvimento e a auto-construção da autonomia profissional.

h) *Aprofundamento da concepção de competência profissional como a capacidade de mobilizar saberes profissionais em contextos complexos.*

Afirma-se e aprofunda-se, por esta via, a concepção de competência profissional como a capacidade de mobilizar saberes de acção, atitudes e valores para agir de forma profissional em contextos de prática complexos, mas susceptíveis de reorganização amplificante se ancorados em processos dinâmicos, cooperados e continuados de reflexão e de investigação-acção (secções 1 e 2).

³⁷⁸ Esta qualidade discursiva, estando já presente nas respostas ao questionário aplicado no final do ano (secção 1, capítulo 4), assume maior visibilidade nas narrativas autobiográficas produzidas na fase terminal do processo de escrita (secção 2, capítulo 4).

i) *Factores inibidores de desenvolvimento.*

Paralelamente aos indicadores de qualidade positiva, emergem, ainda assim, constrangimentos, inibidores do desenvolvimento, alguns dos quais já referidos, que perpassam nos discursos dos estagiários (secções 1 e 2) e das orientadoras cooperantes (secção 5): (des)articulação teoria-prática, falta de pertinência de algumas unidades curriculares, ausência de experiências significativas ligadas à vida das escolas, discrepância de modelos de intervenção, falta de formação em supervisão, ausência de uma efectiva parceria interinstitucional co-formadora.

2- Os dados de entrada e de saída

A metodologia de *formação – investigação-acção*, ao privilegiar e incentivar o diálogo *prática pedagógica supervisionada – escrita reflexiva – feedback co-construtivo*, foi, neste estudo, assumida como um projecto de desenvolvimento pessoal e profissional de todos os actores nele envolvidos. Partiu-se do pressuposto de que o envolvimento dos estagiários, dos orientadores cooperantes e do supervisor, também eles portadores do seu próprio projecto de desenvolvimento, tenderia a ser progressivamente mais implicado e, consequentemente, mais significativo e consciente o sentido da sua missão e das suas acções formadoras. Epistemológica e conceptualmente enquadrada, esta ideia de formação como sinónimo de desenvolvimento e de auto-transformação, consubstanciada na construção da problemática e na formulação dos objectivos iniciais, foi operacionalizada, concretizada e avaliada através de uma complexa panóplia de procedimentos estratégico-processuais de *formação – investigação-acção* experienciados ao longo do ano. Da análise global e da discussão transversal a que procedemos, julgamos poder, agora, reagir às questões levantadas e ao grau de consecução dos objectivos então equacionados.

Relativamente à questão central que elegemos para o estudo e que, recordamos, consistia em saber como e em que condições, num contexto reflexivo de formação ecologicamente situado, se operava o desenvolvimento profissional e identitário na formação inicial de professores do 1.º CEB, parece ser possível, sem retomar a discussão acabada de fazer, apontar alguns factores de activação, mas também de inibição, do desenvolvimento da complexa rede de competências profissionais experienciado pelos estagiários. A leitura conjugada destes factores permitiu-nos não só compreender os

processos de construção da identidade (e da autonomia) profissional do professor do 1.º CEB na formação inicial, como as condições e os mecanismos responsáveis por esse desenvolvimento.

2.1- Factores de activação do desenvolvimento de competências profissionais

Uma das questões que formulámos no início do estudo era perscrutar factores que estariam associados ao desenvolvimento de competências profissionais dos professores estagiários. A análise conjunta e triangulada dos dados permitiu-nos, embora sem poder estabelecer relações de causalidade, nem desvalorizar a importância de outros contextos e factores igualmente estruturantes do desenvolvimento profissional³⁷⁹, desocultar: a) os contextos reflexivos de prática (estágio supervisionado), b) a escrita de narrativas autobiográficas e c) o *feedback* sistemático e co-construtivo como importantes variáveis desenvolvimentistas estratégicas de formação inicial de professores se longitudinalmente conjugadas.

a) Os contextos reflexivos de prática (estágio supervisionado)

Hoje, parece consensual afirmar-se que a forma como os contextos de aprendizagem da profissão de professor são concebidos (construção vs aplicação) e se organizam (simulados ou reais, concomitantes com o processo ou deslocalizados para o final da formação...) nos planos curriculares favorecem ou condicionam o desenvolvimento profissional e a construção identitária na formação inicial. Este trabalho sanciona a tese da imprescindibilidade da iniciação à prática profissional como determinante do desenvolvimento profissional. Contudo, devem ser asseguradas algumas condições que garantam: a) a sua realização em contextos reais de ensino e aprendizagem, b) a responsabilização progressiva da prática pedagógica, c) o enquadramento superviso de natureza eco-clínica, d) o estímulo ao desenvolvimento de atitudes e competências de reflexão e de investigação, e) a colocação da actividade didáctica no centro do

³⁷⁹ Referimo-nos, por exemplo, ao diálogo prática-teoria-prática ou à articulação contextual e interinstitucional reconhecidos, neste estudo, como factores e contextos estruturantes da formação inicial de professores do 1.º CEB. A ênfase particular que damos aos contextos reflexivos de prática (estágio supervisionado), à escrita reflexiva e ao *feedback* co-construtivo traduz a especificidade e a particularidade desta formação – investigação-acção.

desenvolvimento curricular e f) o pressuposto da concepção, planificação, implementação e avaliação curricular como um projecto aberto e participado.

b) A escrita de narrativas autobiográficas

No enquadramento teórico-conceitual deste trabalho apresentámos alguns estudos que reclamavam serem as narrativas autobiográficas e os *portfolios* reflexivos instrumentos potenciadores de desenvolvimento dos saberes e das competências profissionais dos professores. Contudo, apesar do seu uso hoje recorrente, muitas vezes acrítico³⁸⁰, de acordo com Zeichner e Hutchinson (2004), não se conhece bem como e em que condições as narrativas autobiográficas promovem esse desenvolvimento.

Os dados deste estudo parecem corroborar, no essencial, os trabalhos que reportam as narrativas autobiográficas como uma forte contribuição para a construção da profissionalidade docente. O que parece ser novo, e neste sentido aprofunda os estudos já efectuados e reage à preocupação revelada por Zeichner e Hutchinson, é que a importância já identificada noutros estudos pode agora ser melhor compreendida e amplificada se se reunirem duas condições dialeticamente interconectadas entre si nas narrativas autobiográficas: 1) serem escritas continuamente, reportadas ao agir profissional e centradas em problemas emergentes desse agir profissional e 2) constituírem-se como momentos de interpelação num diálogo co-constructivo entre os professores estagiários e os supervisores.

Assim sendo, este estudo veio legitimar o uso de narrativas autobiográficas nos programas de formação e ampliar a sua importância se forem produzidas como análise e reflexão sobre as questões que a prática profissional suscita e incorporarem o *feedback* sistemático e co-constructivo dos supervisores³⁸¹.

³⁸⁰ Uma observação atenta dos planos curriculares de várias disciplinas de muitos cursos, designadamente de formação de educadores e de professores, permite constatar o uso de *portfolios* como instrumentos de formação (inicial e contínua) e de avaliação. Contudo, sabemos por experiência própria de contactos frequentes com os alunos que tais ferramentas não passam de amontoados de trabalhos que se vão produzindo e acumulando ao longo do semestre/ano que servem quase sempre objectivos de avaliação sumativa. Neste sentido, os *portfolios* constituem-se mais como instrumentos de confusão do que de formação.

³⁸¹ A análise cruzada dos dados permitiu verificar que a escrita de narrativas autobiográficas com *feedback* co-constructivo, para além de ter contribuído para o desenvolvimento da competência profissional dos estagiários, permitiu ainda o desenvolvimento dos seus discursos (mais elaborados nas narrativas finais) e das suas capacidades metanarrativas.

c) O *feedback* sistemático e co-construtivo

A mobilização intencional de diferentes tipos de *feedback*, a periodicidade regular com que foram produzidos e a sua evolução ao longo do percurso de formação (frequência e natureza) foi um traço marcante do processo de supervisão com impactes importantes no desenvolvimento profissional dos estagiários. O reconhecimento da sua importância para o desenvolvimento profissional e a tomada de consciência desse desenvolvimento decorre, como o estudo evidenciou, da sua natureza co-construtiva e do âmbito e amplitude que abrangeu, ou seja, da tipologia usada. Por isso, pensamos que o uso desta estratégia supervisiva associado, como acima aludimos, à escrita autobiográfica pode ocupar um lugar importante no processo de construção da profissionalidade docente na formação inicial.

2.2- Factores inibidores do desenvolvimento de competências profissionais

Este estudo identificou constrangimentos de natureza diversa que, objectivamente, condicionaram o desenvolvimento profissional. Situando-se a vários níveis contextuais: a) na instituição de formação, b) na instituição cooperante e c) na interacção entre as duas instituições, importa, em primeiro lugar, consciencializar esses problemas e, em seguida, encontrar as estratégias adequadas para as superar.

a) Instituição de formação

Assim, no âmbito da instituição de formação, parece ganhar pertinência a reflexão de todos os actores implicados no curso (formandos, responsável pelo curso e docentes) visando a construção participada de soluções capazes de, por exemplo, melhorar: a articulação teoria-prática, a adequação dos conteúdos de algumas unidades curriculares às necessidades de formação científica, técnico-profissional e crítico-reflexiva para o 1.º CEB, a pertinência de algumas unidades curriculares face aos objectivos de formação ou a sobreposição de conteúdos de unidades curriculares diferentes.

b) Instituição cooperante

No âmbito da instituição cooperante, importa considerar dois níveis de apreciação decorrentes do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro: um prende-se com

a escola cooperante e o outro com as orientadoras cooperantes. Relativamente ao primeiro nível, há que garantir que a instituição reúna as condições organizacionais e humanas capazes de se constituírem contextos de prática potenciadores de desenvolvimento profissional e identitário. É neste contexto que os formandos se sentem ou começam a sentir-se professores de verdade. É também este o contexto onde a relação prática-teoria-prática assume toda a sua plenitude epistemológica, conceptual e metodológica. Ora, este trabalho reportou algumas fragilidades de natureza institucional³⁸² que se prendem com: a compreensão das funções e do papel dos diferentes órgãos da estrutura escolar, a colaboração, ao nível dos órgãos da estrutura da escola, na preparação e realização de actividades previstas nos diferentes projectos de escola, a intervenção efectiva no desenvolvimento do trabalho pedagógico a diferentes níveis da estrutura da escola – incluindo actividades extra-lectivas dirigidas a alunos, professores e a outros parceiros da comunidade educativa.

No que concerne às orientadoras cooperantes, emerge como lacuna principal a falta de formação em supervisão cuja superação poderá ser equacionada no âmbito do protocolo de cooperação celebrado entre as instituições formadora e cooperante.

c) Interacção entre as duas instituições

A discrepância de modelos de intervenção e a ausência de uma efectiva parceria interinstitucional co-formadora aparecem como os constrangimentos mais evidentes da interacção instituição formadora – instituição cooperante. Se o primeiro aspecto poderá ser parcialmente ultrapassado através de formação especializada e contínua a contemplar no âmbito do referido protocolo de cooperação, já a construção de uma efectiva parceria interinstitucional, que integre um território partilhado de formação, parece ser mais difícil de operacionalizar. Por um lado, requer formadores da instituição formadora (docentes ligados à supervisão, ao desenvolvimento curricular ou à organização escolar que sejam simultaneamente profissionais experientes e competentes relativamente ao nível de ensino para que formam). Por outro, requer uma maior participação dos orientadores cooperantes no ciclo supervisão, isto é, o seu envolvimento implicado na fase de construção (teórica e

³⁸² A alínea f) do artigo 18.º do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, refere textualmente que as escolas cooperantes deverão reunir “Condições para a participação dos estudantes noutras actividades de desenvolvimento curricular e organizacional realizadas fora da sala de aula, desde que apoiados pelos orientadores cooperantes”.

prática) das aulas. Esta prática, que garantiria a superação real das discrepâncias dos modelos de intervenção, exige a definição de uma política de mobilidade docente especial, que não existe, entre os sistemas de ensino básico e secundário e superior. Trata-se de uma matéria que retomaremos na modelização da formação por competências que propomos na parte final deste capítulo e, numa perspectiva especulativa, na conclusão do trabalho.

3- Consecução dos objectivos do estudo

A validação destes factores, independentemente da sua natureza contextual ou processual, e do impacte positivo ou negativo que tiveram no desenvolvimento profissional e identitário, pela consciencialização que induziram, legitima deduzir que os objectivos perseguidos neste estudo foram globalmente atingidos. Julgamos que terá ficado claro como, no processo de auto-construção do conhecimento profissional, se manifestam e evoluem algumas dimensões estruturantes do perfil de competências profissionais e qual a influência dos processos de supervisão na activação/aceleração desse desenvolvimento. Igualmente, o objectivo de contribuir para a formação de profissionais reflexivos foi atingido. Resulta da análise que o processo de formação estimulou não só os processos de auto-reflexão dos estagiários individualmente considerados, mas também os de reflexão dialógica em resultado do processo interactivo co-regulado entre diversos actores, contextos e estruturas organizacionais³⁸³ entendidas como comunidades de acção crítica e reflexiva. Ressalvamos o facto de o objectivo “Identificar filiações integrativas (majorantes) nesse processo evolutivo de cada uma das dimensões (articulação vertical) e o modo como estas (dimensões) se articulam entre si (articulação horizontal)” não ter sido atingido em toda a sua extensão. Aquando da concepção do projecto de investigação, acreditámos que tal era possível uma vez que havíamos previsto proceder à análise triangulada das reflexões produzidas no âmbito do ciclo superviso, designadamente, na fase pós-intervenção (gravadas em registo áudio), com as narrativas autobiográficas de processo. Contudo, por razões de tempo, tal não aconteceu³⁸⁴.

³⁸³ Apesar de termos identificado alguns problemas de descontinuidade a nível interinstitucional, que importa superar, não podemos, contudo, deixar de reconhecer as potencialidades do diálogo prática-teoria-prática para o desenvolvimento profissional que o modelo de formação experienciado contempla.

³⁸⁴ Prevíamos com este procedimento metodológico encontrar filiações/configurações mais consistentes no processo de construção das dimensões da profissionalidade docente. Não tendo sido possível, no âmbito deste trabalho, atingir o objectivo enunciado, não descartamos a possibilidade de o vir a integrar no nosso próximo desafio.

O último objectivo enunciado visava a construção de um modelo-síntese interpretativo da génese/evolução do processo de construção identitária vivido pelos sujeitos do estudo. Trata-se de uma representação da formação que configura o processo de mudança/transformação construído na (inter)acção e na reflexão teorizante de vivências percorridas. A sua relevância levou-nos a contemplá-lo nas implicações do estudo.

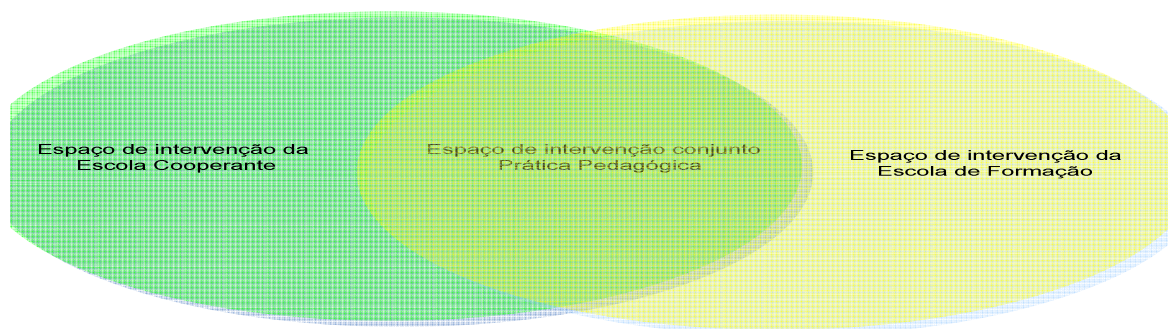
4- Implicações do estudo para a reconceptualização e organização da formação de professores

Este estudo relevou a influência da prática pedagógica e da supervisão nos processos de construção e desenvolvimento de competências profissionais na formação inicial de professores. Importa, por isso, extrair consequências em ordem a fazer reflectir, entre outros, aqueles factores numa nova lógica de organização dos planos curriculares dos cursos de formação de professores. Em primeiro lugar, porque o objectivo é a construção e o desenvolvimento de competências profissionais na formação inicial, consideramos que os planos de estudos devem estar estruturados em torno de uma reflexão contínua sobre a prática profissional, contexto mutável e insubstituível para que alguém se torne num professor competente. Por isso, os planos curriculares devem contemplar de forma articulada e integrada um conjunto de saberes profissionais (Shulman, 1986; Elbaz, 1987, 1991; Delors, 1996; Perrenoud, 2000a, 2002; Perrenoud e Gather Thurler, 2002) e um contexto reflexivo (Schön, 1983, 1987; Alarcão, 1996b, 2001a, 2001b; 2002, 2004) onde tais saberes, integradamente, se expressem e desenvolvam. Visa esta proposta potenciar a adequação dos planos de estudo aos objectivos da formação profissional inicial evitando-se, por um lado, a sobreposição das mesmas matérias em várias unidades curriculares ou a eliminação de outras desfocadas dos objectivos da formação e, por outro, incentivar o diálogo accional interdisciplinar ou mesmo transdisciplinar em torno do mesmo projecto de formação. Em segundo lugar, considerar que a formação se deve estruturar em torno da prática pedagógica implica repensar as relações entre dois sistemas de formação (escolas cooperantes e de formação)³⁸⁵ que, a nosso ver, apesar dos espaços de intervenção social que lhe são próprios, não podem deixar de se constituir como dois subsistemas co-

³⁸⁵ A triangulação de dados deste estudo revela discontinuidades entre os dois subsistemas de formação que a modelização que propomos procura reverter.

responsáveis do mesmo modelo de formação (Bronfenbrenner, 1979, 1995) e Bronfenbrenner e Morris (1998) (Figura 23).

Figura 23- A formação profissional na interface de dois subsistemas: o da Escola Cooperante e o da Escola de Formação



Neste sentido, o espaço de intervenção conjunto que preconizamos, enquanto interface dos subsistemas escola cooperante e escola de formação, de matriz marcadamente profissionalizante, deverá, no quadro da autonomia relativa das instituições, ser objecto de consensos construídos em torno do projecto de desenvolvimento profissional por ambas protagonizado sem prejuízo de uma melhor regulamentação conjunta por parte do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e do Ministério da Educação que operacionalize, pedagógica e juridicamente, as relações de cooperação interinstitucional as quais deverão assumir-se numa lógica de parceria co-formadora.

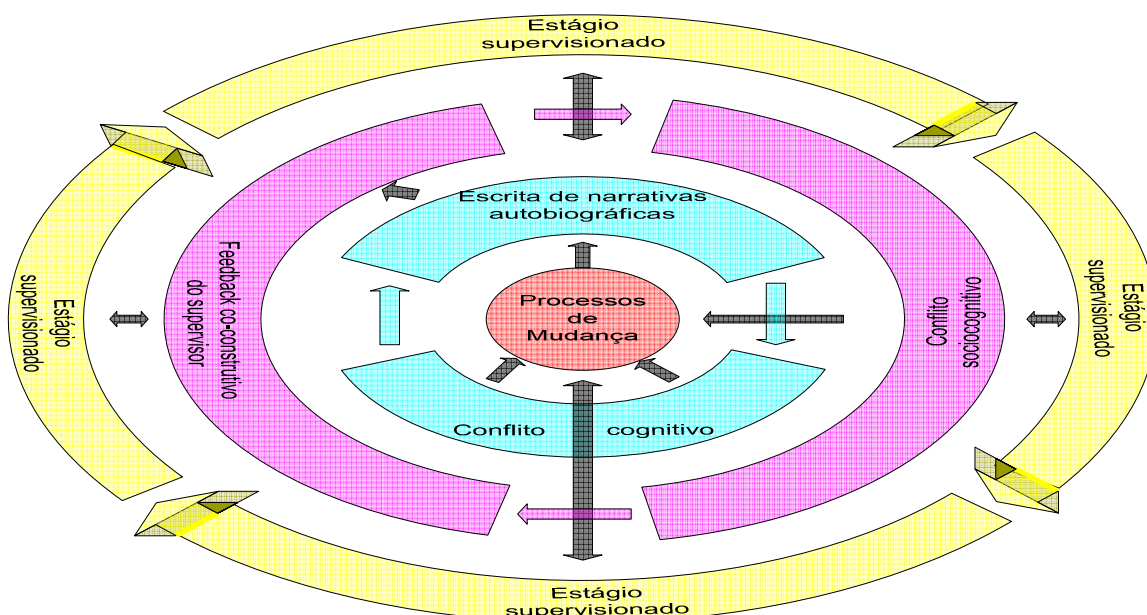
Esta proposta de modelização conceptual e organizacional, ao consubstanciar situações e experiências capazes de proporcionar uma maior implicação dos estagiários na vida das escolas, assegurará o desenvolvimento profissional na formação inicial num registo de maior qualidade e estabilidade.

4.1- Uma proposta de modelização sistémica de formação

A progressiva síntese integradora dos dados permitiu-nos, através de um processo contínuo de abstracção analítica (Carney, 1990, referido em Miles e Hubermann, 1994; Sabirón-Sierra, 2007) ir reconceptualizando o trabalho de análise num modelo-

síntese conceptual que integra, num todo interactivo, os três factores estruturantes do desenvolvimento profissional identificados neste estudo (contexto de prática supervisionado, escrita reflexiva e *feedback* co-constructivo) (Figura 24). Trata-se de uma proposta de modelização sistémica da componente profissionalizante da formação inicial de professores por nós experienciado que, uma vez aprofundada e validada por outros estudos, poderá constituir-se num argumento legitimador da reestruturação de cursos de formação de professores do 1.º CEB³⁸⁶, salvaguardadas as suas especificidades contextuais e organizacionais.

Figura 24- Modelo-síntese conceptual da construção e desenvolvimento profissional de professores na formação inicial



1- Explicação do modelo

Os processos de mudança (evolução/transformação da competência profissional) que ocorrem em contextos singulares de prática reflexiva são reforçados/ampliados pela activação articulada, interactiva e dinâmica de dois processos cognitivos decorrentes de duas estratégias formativas problematizadoras associados ao estágio supervisionado: a) a escrita de narrativas autobiográficas sobre as representações e

³⁸⁶ Apesar dos esforços que as instituições de formação de professores fizeram para adaptarem os seus cursos ao modelo de Bolonha, a lógica disciplinar continuou a prevalecer nos planos curriculares.

práticas lectivas (confrontação reflexiva dos sujeitos com as suas próprias práticas de planificação, desenvolvimento e avaliação curriculares) geradoras de conflitos cognitivos; b) o *feedback* co-constutivo do supervisor (confrontação dos sujeitos com interrogações, sugestões e propostas confirmadoras ou alternativas) geradoras de conflitos sociocognitivos.

Ressalta nesta proposta a articulação dinâmica e sistémica entre os seus elementos constitutivos apesar de individualmente considerados. Pensamos que é a *totalidade* das três componentes e das suas relações mútuas que permite aos actores envolvidos no processo de formação desenvolverem competências pessoais e profissionais e, simultaneamente, apreenderem o sentido desse desenvolvimento. Assim, o que parece ser distintivo na modelização é o entendimento de que o processo de construção profissional ocorre e se vai gizando num movimento prospectivo-reflexivo que passa sobretudo por uma objectivação das relações de interdependência das suas componentes e não tanto pela sua formalização enquanto unidades concretas. Ou seja, seria a interacção dinâmica, interdependente e recursiva entre estágio supervisionado, escrita de narrativas autobiográficas e *feedback* co-constutivo, pela descentração/recentração em formatos de intervenção educativa crescentemente complexos, e na qual se desenvolveriam fenómenos de confirmação/infirmiação de hipóteses, ideias ou convicções, de acção reflexiva, de investigação..., ou seja, de pensar crítica e reflexivamente (Zeichner, 1987; Carr e Kemmis, 1988; Kemmis, 1993), que constituiria o interface crítico onde, sincrónica e diacronicamente, os processos de mudança ocorreriam potenciando, assim, o desenvolvimento de múltiplas dimensões indispensáveis à construção da pessoa-professor (Pourtois e Desmet, 1999).

CONCLUSÃO

Sumário

Na última parte do trabalho apresentamos a síntese das principais conclusões do estudo, encerrando a discussão aberta no capítulo anterior. Começando por recapitular, ainda que de forma sucinta, o contexto, os elementos da problemática na secção 1, o enquadramento epistemológico e teórico-conceptual na secção 2, a *démarche* metodológica na secção 3 e o ciclo da formação – investigação-acção percorrido na secção 4, sintetizamos na secção 5 as principais conclusões e as potencialidades e limites do estudo na secção 6. Apesar de discutidas no capítulo precedente algumas implicações do estudo para a organização da formação e do desenvolvimento profissional e identitário na formação inicial de professores, concluimos na secção 7 esta dissertação com uma formulação prospectiva onde reflectimos dimensões das políticas educativas que, à luz dos resultados do estudo, permanecem em aberto e que, a nosso ver, merecem ser problematizadas nas diferentes instâncias de decisão política.

1- Contexto, elementos da problemática e objetivos

O mundo que conhecemos hoje está num movimento de complexificação que não cessa de acelerar sob a influência de factores ou de fenómenos emergentes como a rapidez das comunicações, que dificulta a integração da multiplicidade das informações e a sua compreensão, a globalização e a interdependência planetária, designadamente nos campos político, económico, cultural e social, as novas tecnologias, cuja rápida evolução ultrapassa a capacidade de as assimilar impedindo a sua integração na vida de todos os cidadãos, ou o aparecimento e a valorização crescente do imaterial e do virtual, que introduzem um grau de complexidade adicional no nosso esforço de compreensão do mundo e na comunicação entre os homens. Esta complexidade tem vindo a gerar uma sintomatologia de crise cultural e civilizacional que se observa nas suas múltiplas dimensões sociais, ecológicas e humanas e que questiona os nossos conceitos de progresso, de crescimento e de desenvolvimento.

Esta interpelação global não exclui a educação e os sistemas educativos onde, segundo Delors (1996), reside a resposta estratégica à complexidade e às dificuldades do tempo moderno em mudança contínua e aos múltiplos desafios do futuro. A lógica tradicional reducionista e fragmentária de abordar os problemas educativos actuais já não é adequada e as estratégias e as soluções para lidar com a formação e a aprendizagem num mundo cada mais complexo têm de ser equacionadas à luz de uma outra visão paradigmática orientada e sustentada por um quadro teórico-conceitual capaz de, numa cultura de aprendizagem ao longo da vida, reagir às necessidades, *“réalités et problèmes de plus en plus polydisciplinaires, transversaux, multidimensionnels, transnationaux, globaux, planétaires”* (Morin, 1999, p. 13).

Neste contexto de complexas transformações que se observa na sociedade actual, que novos desafios se poderão lançar à formação de professores? Ou seja, como conceber a formação de professores em geral e, em particular, de 1.º Ciclo do Ensino Básico? Que competências estruturantes devem desenvolver no processo de formação inicial e contínua (a nível pessoal, profissional, social, humano e institucional)? Que relação entre estas competências profissionais e os novos saberes básicos dos alunos? Estarão os professores a ser formados tendo em vista a massificação escolar e o

desenvolvimento integral de todos os alunos? Como se adquirem e desenvolvem essas competências?

Um princípio de resposta a estas questões tem vindo a ser equacionado por vários autores a nível nacional e internacional que, ao abordarem a problemática da formação, do conhecimento profissional e do desenvolvimento identitário dos professores, têm evidenciado a importância dos modelos crítico-reflexivos de formação (Schön, 1983, 1987, 1992; Zeichner, 1993; Alarcão, 1996b; 2001b, 2005; Serrazina, 1998; Marcelo, 1999, 2009; Moreira, 2001; Perrenoud, 2004; Beckers, 2004; Sá-Chaves, 2005a, Pineau, 2006) e da supervisão eco-clínica (Alarcão, 1982; Alarcão e Tavares 1987; Cortesão, 1991; Vieira, 1992, 1993; Sá-Chaves, 1999; Oliveira-Formosinho, 2002a, 2002b; Alarcão e Roldão, 2008) no desenvolvimento de uma sociedade de maior humanidade. Na verdade, uma convergência paradigmática tem vindo a acentuar-se no sentido de se conceber a formação de professores como um processo inacabado assente na prática da investigação e na articulação entre a formação teórica e a experiência de prática de ensino.

Acontece que se a abordagem, tal como tem vindo a ser modelizada, potencia a formação de profissionais mais reflexivos, o quadro actual de conhecimentos não nos permite saber muito bem como e em que condições o desenvolvimento dessa reflexividade se opera. Consideramos que uma vez identificadas tais condições, novos olhares se poderão perspectivar não só sobre a actual oferta formativa (curricular e organizacional) proporcionada pelas instituições de formação de professores, mas também sobre a natureza, o papel e as funções dos próprios supervisores.

Foi a partir destes pressupostos que elegemos como objectivo central do estudo saber como, num contexto reflexivo de formação, os alunos estagiários, futuros professores do 1.º CEB, vão construindo a sua profissionalidade. Mais concretamente pretendemos:

- compreender os processos de construção da identidade (e da autonomia) profissional do professor do 1.º CEB;
- identificar as condições concretas de produção dessa identidade no quadro da definição de um perfil de competências profissionais;

- captar os mecanismos conducentes à apropriação e desenvolvimento das competências inerentes às dimensões que caracterizam o conhecimento profissional;
- identificar filiações integrativas (majorantes) nesse processo evolutivo de cada uma das dimensões (articulação vertical) e o modo como estas (dimensões) se articulam entre si (articulação horizontal);
- verificar como a qualidade da reflexão, ao nível das dimensões estruturantes do conhecimento profissional, evolui ao longo do processo de formação;
- contribuir (intervindo) para a formação de profissionais reflexivos;
- construir um modelo interpretativo da génese/evolução do processo de construção identitária.

2- As perspectivas epistemológica e teórico-conceitual

Das diferentes assunções hoje coexistentes na comunidade científica que perspectivam diferentes olhares paradigmáticos sobre a formação de professores, este trabalho assumiu uma matriz intra e inter-subjectivista, interpretativista e interaccionista, filosófica e epistemologicamente mais conotada com o pensamento complexo, o experiencialismo crítico ou o construtivismo/socioconstrutivismo que reconhecem o carácter construído, recursivo e evolutivo do conhecimento. Estava em causa neste estudo, a partir de uma concepção de formação como uma construção social implicada, compreender não apenas os processos de construção da profissionalidade na formação inicial de professores do 1.º CEB em contextos espaço-temporais singulares mas, interferindo intencionalmente neles, também captar e restituir aos sujeitos em formação as dinâmicas desses processos, na convicção de que tal captação e restituição se constituíam em confrontantes sinergias estruturantes e recursivas de desenvolvimento profissional majorante.

Por isso, pareceu-nos óbvio, na esteira de Schön (1983, 1987, 1992), Barbier e Lesne (1986), Alarcão (1996b, 2001b, 2002, 2004), Sá-Chaves (2002), Perrenoud (2004), Roldão (2005), entre outros, a opção por uma abordagem reflexiva, holística e processual materializada pela prática da investigação-acção (Pourtois, 1981; Cortesão e Stoer, 1997;

Cortesão, 2006), pela recolha multidimensional de informação, triangulada, a partir de fontes contextualizadas e epistemologicamente múltiplas.

3- A *démarche* metodológica

Perspectivando-se no quadro paradigmático construtivista emergente da complexidade, a metodologia que se propôs para elucidar o problema em estudo interrelacionou contributos oriundos de abordagens metodológicas diversas, os quais foram mobilizados em diferentes momentos e contextos de investigação. Face à sua natureza complexa, o estudo mobilizou e combinou, complementarmente, no mesmo plano metodológico, vários campos de análise empírica e modos de investigação, os quais consubstanciaram estratégias de investigação com repercussões e incidências desiguais no decurso do processo investigativo.

O papel do investigador foi variável e tanto tendeu a adoptar uma orientação intra e intersubjectiva e implicada com a situação (contextos de formação) e com os actores (professores estagiários e professores cooperantes) com o objectivo de aprofundar “*uma compreensão intersubjectiva dos dados, numa interpretação do real a partir dos próprios sujeitos*” (Bruyne, Herman e Schoutheete, 1991, p. 224) como a permanecer neutro e distanciado com o objectivo de adquirir um “conhecimento sobre o real”. Ao assumir esta postura mais distanciada e o uso de procedimentos rigorosos de recolha e de análise de dados, o investigador não hipotecou a credibilidade interna do estudo. Ao contrário, criou as condições para uma análise mais objectiva dos dados, conferindo à investigação qualitativa maior rigor. As estratégias de investigação que se podem considerar nesta postura concretizaram-se, por exemplo, na concepção, aplicação e análise dos inquéritos por questionário, nas entrevistas às professoras cooperantes e na análise documental.

Quanto aos modos de investigação, o estudo articulou, numa perspectiva de complementaridade, o estudo de caso múltiplo (Yin, 2005) e a investigação-acção-formação (experimentação no terreno) os quais, face aos objectivos e às questões orientadoras preconizadas, mobilizaram quadros de análise (tipo ideal e sistémico) e instrumentos e técnicas de análise (pólo técnico) diversos.

4- O desenvolvimento da formação – investigação-acção

A formação – investigação-acção foi planeada com três momentos temporalmente distintos mas interdependentes: antes, durante e depois do estágio. A cada um dos momentos condisseram objectivos, contextos, sujeitos e tarefas particulares.

Antes do estágio, que correspondeu ao primeiro momento, visou-se situar as concepções e as representações iniciais dos estagiários sobre o processo de construção de competências profissionais na formação inicial. Tendo como público-alvo os quarenta futuros professores do grupo turma, este momento compreendeu a concepção, validação, administração e análise de um inquérito por questionário. Esta fase, que podemos considerar como o estabelecimento de um espécie de linha de base traduzindo as concepções, papéis e funções do professor, os saberes e as competências profissionais considerados adquiridos, em fase de aquisição ou por adquirir ou a importância da prática pedagógica no desenvolvimento profissional antes do estágio, conduziu-nos à obtenção de dados com o objectivo de, uma vez comparados com os recolhidos através do mesmo questionário administrado no final do estágio, verificar e compreender, na opinião dos formandos, da alteração ou não das suas concepções e representações relativamente às mesmas dimensões registadas no início.

Durante o estágio, que correspondeu ao segundo momento, desenvolveram-se as acções do estágio supervisionado previstas no projecto de formação para os formandos do grupo-turma, e, porque com elas acopladas, as tarefas previstas no projecto de investigação para doze formandos, simultaneamente sujeitos da investigação. Esta segunda fase da formação – investigação-acção incidiu, no contexto das tarefas da iniciação à prática profissional supervisionada, sobre a escrita reflexiva com *feedback* co-constructivo.

Depois do estágio, que correspondeu à avaliação do percurso de formação – investigação-acção (processo e resultados), procedeu-se à avaliação do impacte da escrita das narrativas autobiográficas e à importância que os formandos lhes atribuíram em ordem ao seu desenvolvimento profissional e pessoal. Procedeu-se também à auscultação de quatro orientadoras cooperantes, pois, enquanto parceiras e co-responsáveis pela formação, interessava-nos conhecer o modo como perspectivam a sua função de supervisão e a concretizavam nos centros de estágio.

5- Os principais resultados

Partimos para este trabalho com uma dupla finalidade: ajudar ao desenvolvimento profissional dos futuros professores e, simultaneamente, compreender o processo mediante o qual o seu crescimento pessoal e profissional se processa, bem como os contextos e as condições que ajudam e promovem (ou dificultam) esse crescimento.

Da meta-análise que fomos esboçando e estruturando ao longo do estudo, foi possível deduzir alguns sentidos para o desenvolvimento profissional na formação inicial de professores que podemos sintetizar na importância que deve ser atribuída:

- à organização da formação centrada em competências profissionais;
- à iniciação à prática profissional supervisionada em contextos reais com crescente responsabilização;
- à escrita reflexiva com *feedback* co-constructivo;
- à articulação intra e intercontextual;
- à comunicabilidade intra e interinstitucional (consonância, sintonia e coerência).

Estes sentidos, construídos no contexto da discussão dos resultados a que procedemos no capítulo anterior, deixam perceber que a evolução da construção da complexa rede de competências profissionais na formação inicial não é alheia aos processos organizacionais (articulação intra e interinstitucional) nem aos dispositivos de formação mobilizadores da acção em contextos de prática indeterminados (aprender fazendo) e da reflexão na e sobre a acção.

A escrita reflexiva e o *feedback* sistemático co-constructivo foram dispositivos contextuais e processuais estratégicos que contribuíram para o aprofundamento progressivo e mais informado de competências que o estágio e a supervisão eco-clínica, por si sós, já proporcionam. A sua importância levou-nos a considerá-los numa proposta de modelização conceptual possível da formação inicial de professores.

Para além dos factores de activação do desenvolvimento de competências profissionais, o estudo detectou também factores que se revelaram inibidores do desenvolvimento de entre os quais a (des)articulação teoria-prática, a falta de pertinência

de algumas unidades curriculares, a discrepância de modelos de intervenção, a falta de formação em supervisão das orientadoras cooperantes e a ausência de uma efectiva parceria interinstitucional co-formadora, são alguns exemplos.

6- Potencialidades e limites do estudo

Realizar estudos que articulem o binómio formação/investigação aparece hoje, tal como é reconhecido por vários autores (Ferrarotti, 1983, 1988; Nóvoa, 1988, 1992, 1995; Josso, 1988, 2002; Denzin, 1989; Sá-Chaves, 2000, 2005a; Ferreira-Alves, 2000, 2001; Almeida e Ambrósio, 2003), com enormes potencialidades para o aprofundamento da compreensão dos processos de construção de conhecimento. O estudo que concebemos e realizámos mobilizou também este dispositivo metodológico e a articulação formação – investigação-acção esteve na origem de sinergias de desenvolvimento e de construção de conhecimento que, a nosso ver, não seriam possíveis no tradicional modelo em que formação se subordina à investigação. Concretamente, ao mobilizar a abordagem narrativa autobiográfica e ao integrar diferentes temporalidades na aprendizagem da profissão de professor que a escrita reflexiva favorece (Josso, 2002; Zeichner e Hutchinson, 2004; Vanhulle, 2004), a formação – investigação-acção constituiu-se alternativa epistemológica e metodológica credível para estudar/compreender o nosso objecto de estudo. Porém, aceder aos processos que caracterizam o desenvolvimento profissional colocou, por vezes, desafios e dificuldades difíceis de ultrapassar.

Uma das principais limitações com que tivemos de lidar prendeu-se com a relativa incompatibilidade de um estudo qualitativo longitudinal e o tempo normalmente aceite pela comunidade académica para a realização do mesmo. Esta limitação impôs-nos fazer opções no sentido de delimitar o campo de observação/intervenção impedindo-nos de retirar conclusões mais abrangentes e consistentes. No caso concreto, embora pudéssemos ter adoptado planos de investigação alternativos³⁸⁷, não pudemos, pelas razões atrás alegadas, acompanhar, nos quatro anos em que decorre a formação, os sujeitos em formação a tornarem-se professores. Limitámos o estudo ao último ano do percurso escolar dos alunos com uma trajectória de três anos já feita e durante a qual boa parte dos saberes

³⁸⁷ A possibilidade de adoptar um plano de investigação transversal e que envolvesse os quatro anos do curso foi descartada aquando da concepção do projecto de investigação na medida em que um dos objectivos do estudo era intervir intencionalmente nos processos de construção de competências profissionais e compreender a forma como essa construção se operava ao longo da formação.

profissionais já tinha sido objecto de aprendizagem. Mesmo sabendo que o contacto com as escolas do 1.º CEB ocorre desde o primeiro ano do curso e que a iniciação à prática profissional assume algum significado no 3.º ano, achamos pertinente centrar a investigação no 4.º ano por ser o que maior interacção com os contextos de prática proporciona.

Outra dificuldade deste tipo de estudos prende-se com a diversidade de fontes de informação que deve assegurar. Não tendo como objectivo estabelecer relações de causalidade entre variáveis mas intervir, no caso vertente, no processo de construção de competências profissionais e compreender as dinâmicas e factores associados a essa construção, foi imperioso conceber uma arquitectura investigativa que contemplasse uma panóplia de fontes, instrumentos e técnicas de análise de dados cuja triangulação assegurasse a cientificidade da investigação. Uma das técnicas usadas foi a análise de conteúdo dos discursos narrativos dos sujeitos que nos conduziu, a certa altura da análise, a validar, junto de especialistas, a categorização feita.

7- Concluir para recomeçar

O trabalho que agora concluímos consubstanciou-se um projecto de formação-investigação que se desenvolveu numa linha de ruptura com o paradigma positivista. Assumimos que as concepções e as metodologias de formação de professores do 1.º CEB inspiradas pelo positivismo já não respondem às preocupações da sociedade pós-moderna caracterizada pela incerteza, complexidade, imprevisibilidade, instabilidade e mudança (Morin, 1988, 1994; Santos, 1988, 2000; Prigogine, 1996; Delors, 1996; Correia, 2001). Ao contrário da concepção de uma formação determinista, centrada num ensino magistral e discursivo, ou seja, de um trabalho de especialistas para futuros especialistas, acreditamos numa abordagem bio-psico-sociocultural do desenvolvimento pessoal e profissional que perspectiva a formação de uma forma dinâmica e recursiva em que o aprofundamento da participação crítica dos sujeitos nos processos de co-construção (fazer com) constitui o pilar de uma sociedade que desejamos refundada nos valores da sabedoria, honestidade, paz e, por isso, mais justa e solidária.

Temos, contudo, a consciência de que a nossa proposta é apenas um caminho, entre outros, que é possível percorrer. Nós ousamos fazê-lo há já alguns anos embora

consciente dos constrangimentos e das dificuldades que ainda subsistem. De facto, consideramos que para o puzzle da modelização proposta no capítulo anterior ficar completo há dimensões que permanecem em aberto e que merecem ser problematizadas. Uma delas prende-se com a relação interinstitucional escola formadora – escolas cooperantes. Resulta deste trabalho que formar professores é antes de mais criar condições e contextos favoráveis para que os alunos em formação se transformem em professores, ou seja, através de adequadas acções e interacções construam não apenas saberes e competências profissionais mas também, pela reflexão crítico-reflexiva, se apropriem dos processos dessa construção. Ninguém se transforma em professor apenas pela frequência de um curso numa qualquer instituição de ensino superior. Os saberes e as competências profissionais constroem-se na mobilização dinâmica de saberes em contextos particulares de ensino e aprendizagem, ou seja, a interacção crítico-reflexiva com os contextos de prática é ela própria, como referimos noutro lugar, condição de desenvolvimento pessoal e profissional. E é aqui que se coloca a importância do papel das escolas cooperantes enquanto espaços reflexivos de formação e de integração teoria-prática. O modelo de formação por competências que conceptualizámos não pode fazer a economia destes espaços estruturantes da formação profissional o que suscita um conjunto de relações interinstitucionais e de políticas educativas de formação que a nosso ver não podem deixar de ser problematizadas. Relativamente às escolas cooperantes poder-se-ão colocar as seguintes questões: que importância atribuem os Agrupamentos de Escolas à cooperação com as instituições formadoras de professores? Qual o objecto e natureza dos protocolos dessa colaboração? A colaboração é percebida como uma oportunidade de crescimento organizacional e de melhoria da oferta educativa à comunidade? Que constrangimentos poderão obstaculizar uma boa relação de cooperação?

Do lado das instituições formadoras há o reconhecimento explícito da importância das escolas cooperantes como espaços insubstituíveis de formação profissional? Como percebem o objecto e a natureza dos protocolos de cooperação? Qual é a natureza das tarefas e do perfil profissional e académico dos docentes supervisores que contratam? E qual é o perfil profissional (professor/professor titular) e académico dos professores cooperantes que associam ao projecto de formação?

Obviamente que as respostas a estas questões não podem deixar de estar relacionadas com as políticas educativas com incidências várias como, por exemplo, na

contratação e estabilização, supervisão e mesmo avaliação do corpo docente das escolas. Isto no que respeita ao Ministério da Educação (ME). Já em relação ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES), as conclusões deste trabalho, que foi realizado antes do chamado “Processo de Bolonha” problematizam, pelo menos, dois aspectos da actual reforma que reputamos de cruciais na formação de professores generalistas (educadores e professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico).

Um prende-se com a dinâmica formativa que, a nosso ver, se perde com a criação de dois ciclos de estudos (licenciatura em educação básica e mestrado em ensino) e outro que prevê a formação de professores para dois níveis de ensino³⁸⁸. Se considerarmos que o tempo de formação previsto é apenas mais um semestre para esta formação bivalente não estaremos a recuperar o modelo das variantes tão criticado?

Ainda em relação ao MCTES, consideramos pertinente que, em coerência com o modelo teórico que preconizamos, a supervisão e as metodologias sejam áreas curriculares que devem estar sob a responsabilidade de docentes com formação superior avançada nas respectivas áreas de intervenção mas não desligados profissionalmente dos níveis de ensino para que formam. Esta alegação não pode deixar de suscitar a questão política da articulação entre o ME e o MCTES no que diz respeito à mobilidade docente entre o ensino básico e secundário e o ensino superior.

Uma outra questão em aberto prende-se com a estrutura curricular do curso: uma estrutura curricular centrada nas disciplinas ou centrada em competências profissionais a desenvolver? Neste trabalho foram percepcionadas pelos professores

³⁸⁸ Em boa verdade, a nova configuração legal da formação de educadores e de professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico (licenciatura em educação básica e mestrado em ensino) abre a porta para a docência em quatro domínios da habilitação profissional: Educador de infância; Professor do ensino Básico: 1.º ciclo; Educador de infância e professor do ensino básico: 1.º ciclo; Professor do 1.º e do 2.º ciclo do ensino básico. Sobretudo os dois últimos domínios de habilitação, ao possibilitarem a docência em dois níveis de ensino, contrariam, a nosso ver, o esforço de elevação do nível de qualificação do corpo docente, apesar da argumentação avançada: “*uma maior abrangência de níveis e de ciclos de ensino a fim de tornar possível a mobilidade dos docentes entre os mesmos*” (Decreto-Lei 43/2007, de 22 de Fevereiro) e “*permitir o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado*” (*ibid.*). De um problema maior padece, também, a licenciatura em Educação Básica que, no formato do Processo de Bolonha, tem a duração de três anos. Constituindo esta licenciatura uma etapa obrigatória para aceder a um dos quatro domínios possíveis de habilitação profissional, a dispersão e diversidade de contextos, de saberes e de competências permitirá a construção dos conhecimentos prévios indispensáveis à frequência com sucesso de qualquer um dos quatro domínios previstos no mestrado em ensino?

estagiários unidades curriculares pouco ajustadas à formação³⁸⁹ o que, para além de constituírem uma sobrecarga, parecem contribuir pouco para a formação. Por outro lado, uma formação marcadamente disciplinar parece socializar e determinar modelos de intervenção também eles disciplinares. Esta contradição merece ser reflectida pelas instituições formadoras que, a nosso ver, devem ultrapassar esta tensão entre ofertas formativas tendencialmente disciplinares e a “exigência” de uma prática pedagógica integradora (interdisciplinar e transdisciplinar). Consideramos que não compete aos futuros professores ultrapassar esta tensão e, por isso, importa também estudar a conceptualização, implementação e avaliação de um currículo de formação centrado na construção de competências profissionais.

As questões enunciadas constituem, a nosso ver, objectos de estudo a merecerem a atenção dos investigadores e dos decisores políticos e que configuram parcelas que, uma vez intrinsecamente articuladas, permitiriam completar o puzzle do modelo que propomos.

³⁸⁹ Esta constatação já havia sido detectada aquando da avaliação interna e externa do curso (Relatório de Auto-avaliação acessível em <http://www.esec.pt/gq/esecweb1st.htm>).

BIBLIOGRAFIA

A

- ABAGNANO, N.; VISALBERGHI, A. (s.d.). *História da Pedagogia* (2 vols). Lisboa: Livros Horizonte.
- ABRAHÃO, M.H. (Org.) (2004). *A Aventura (Auto)Biográfica – Teoria e Empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- ABRANTES, P. (2001). Nota de apresentação. In Ministério da Educação (Portugal). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências essenciais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- ALARCÃO, I. (1982). Supervisão clínica: Um conceito e uma prática ao serviço da formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano XVI, pp. 151-168.
- ALARCÃO, I. (1990). Supervisão e formação de professores. In Tavares, J.; Moreira, A. (Eds). *Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão* (pp. 163-164). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ALARCÃO, I. (1996a). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In Alarcão, I. (Org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora. [Texto publicado originalmente em 1991 na revista CIDInE, n.º 1, pp. 5-22].
- ALARCÃO, I. (Org.) (1996b). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (1996c). A construção do conhecimento profissional. In Delgado-Martins, M.R. (Org.). *Formar Professores de Português, Hoje* (pp. 91-95). Lisboa: Edições Colibri.
- ALARCÃO, I. (1996d). Ser professor reflexivo. In Alarcão, I. (Org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (1997). Contribuição da didáctica para a formação de professores: Reflexões sobre o seu ensino. In Pimenta, S.G. (Org.), *Didáctica e Formação de Professores: Percursos e Perspectivas no Brasil e em Portugal*. S. Paulo: Cortez Editora.
- ALARCÃO, I. (1998). Revisitando a competência dos professores na sociedade de hoje. *Aprender. Revista da ESE de Portalegre*, 21, pp. 46-50.
- ALARCÃO, I. (1999). Um olhar reflexivo sobre a supervisão. In Moreira, A.; Sá-Chaves, I.; Araújo e Sá, M.H.; Jesus, M.H.; Neves, R. (Coords). *Supervisão na Formação: Contributos Inovadores. Actas do I Congresso Nacional de Supervisão* (pp. 256-266). Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa (CDRom).

- ALARCÃO, I. (Org.) (2001a). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (2001b). Novas Tendências nos Paradigmas de Investigação em Educação. In Alarcão, I. (Org.). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* (pp. 135-144). Porto Alegre: Artmed.
- ALARCÃO, I. (Org.) (2001c). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- ALARCÃO, I. (2001d). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In Campos, B.P. (Org.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Cadernos de Formação de Professores, 1 (pp. 21-30). Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola* (pp. 218-238). Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (2004). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva* (3.^a edição). São Paulo: Cortez Editora.
- ALARCÃO, I. (2005). Supervisão e Desenvolvimento da Identidade Profissional. In Martins, M.; Pereira, M.; Talaia, M. (Orgs). *Prática Pedagógica 2005. Encontros de Formação – Trocas de Experiência* (pp. 7-27). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ALARCÃO, I. (2009). *Formação de professores: É possível recuperar o entusiasmo perdido?* Conferência proferida no Colóquio “A Formação Inicial de Professores na Universidade do Minho: Que (des)continuidades” na Universidade o Minho, em 9 de Julho de 2009 (Texto policopiado).
- ALARCÃO, I.; LEITÃO, A.; ROLDÃO, MC (2009). Prática pedagógica supervisionada e *feedback* formativo co-constructivo. *Revista Brasileira de Formação de Professores* [artigo submetido em Maio de 2009, a aguardar publicação].
- ALARCÃO, I.; MOREIRA, M.A. (1997). A investigação – acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In Sá-Chaves, I. (Org.). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M.C. (2008). *Supervisão. Um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- ALARCÃO, I.; RUA, M. (2005). Interdisciplinaridade, estágios e desenvolvimento de competências. *Texto & Contexto Enfermagem*, 14(3) pp. 373-382.

- ALARCÃO, I.; SÁ-CHAVES, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In Tavares, J. (Ed.). *Para Intervir em Educação* (pp. 201-232). Aveiro: Edições CIDInE.
- ALARCÃO, I.; TAVARES, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- ALARCÃO, I.; TAVARES, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2.^a edição). Coimbra: Almedina.
- ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, Ph. (1986). *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado*. Coimbra: Almedina.
- ALMEIDA, A.M.; AMBRÓSIO, T. (2003). Os saberes e o desenvolvimento dos professores: papel dos processos de investigação-formação. In Estrela, A. e Ferreira, J. (Org.), *A Formação de Professores à Luz da Investigação – Actas do XII Colóquio AFIRSE*. 1.^o vol. (pp. 567-575). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- ALMEIDA, J.; PINTO, J. (1975). *A Investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- ALONSO, L.; ROLDÃO, M.C. (Coord.) (2005). *Ser Professor do 1.^o Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Almedina.
- ALONSO, L.; SILVA, C. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In Alonso, L.; Roldão, M.C. (Coords.). *Ser Professor do 1.^o Ciclo: Construindo a Profissão* (pp. 43-63). Coimbra: Almedina.
- ALTET, M. (1994). *La Formation Professionnelle des Enseignants: Analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Paris: PUF.
- ALTET, M. (2000a). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- ALTET, M. (2000b). L'analyse de pratiques une démarche de formation professionnalisante. *Recherche et Formation*, 35, pp. 25-41.
- AMARAL, M.J.; MOREIRA, M.A. ; RIBEIRO, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In Alarcão, I. (Org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- AMBRÓSIO, T. (2003). *Sur la complexité des relations entre la formation de la personne et le développement durable de la société*. Conférence au Grand Atelier MCX de Lille 18, 19 septembre 2003: “La formation au défi de la complexité”.

- AMBRÓSIO, T. (2004). Contributo para a construção de uma política finalizada de aprendizagem ao longo da vida em Portugal. In Conselho Nacional da Educação (org.), *As Bases da Educação* (pp. 245-252). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- AMIGUINHO, A. (1992). *Viver a Formação - Construir a Mudança*. Lisboa: Educa.
- ARAÚJO, H. (2004). Em torno de subjectividades e de *Verstehen* em histórias de vida de professoras primárias nas primeiras décadas do século XX. In Abrahão, M.H. (Coord). *A Aventura (Auto)Biográfica – Teoria e Empiria* (pp. 311-327). Porto Alegre: Edipucrs.
- AREND, R. (1999). *Aprender a Ensinar*. Amadora: McGraw-Hill.
- ASKEW, S. (Ed.) (2000). *Feedback for Learning*. London: RoutledgeFalmer.
- ASKEW, S.; LODGE, C. (2000). Gifts, ping-pong and loops – linking feedback and learning. In Askew, S. (Ed.) (2000). *Feedback for Learning* (pp. 1-17). London: RoutledgeFalmer.
- AURÉLIO, D.P. (2004). Unidade e diversidade no sistema educativo. In Conselho Nacional da Educação (Org.), *As Bases da Educação* (actas) (pp. 43-49). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- AUSUBEL, D.; NOVAK, J.; HANESIAN, H. (1980). *Psicologia Educacional* (2.^a edição). Rio de Janeiro: Editora Interamericana.

B

- BALL, S. (1990). Self-doubt and soft data: social and technical trajectories in ethnographic fieldwork. *Qualitative Studies in Education*, 3, 2, pp. 157-171.
- BARATA, M. (2004). *As Ciências da Complexidade, sinal ou motor da vontade de unificação cultural*. Prelecção realizada no âmbito do ciclo de seminários/conferências “Espelhamento, Interrogação e Metamorfose” da disciplina Cultura, Conhecimento e Identidade do 1.º Curso de Doutoramento com Base Curricular em Didáctica. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- BARATA-MOURA, J. (2004). Unidade e diversidade no sistema educativo. In Conselho Nacional da Educação (Org.). *As Bases da Educação* (pp. 69-77). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- BARBER, M. (2001). L’enseignement pour demain. *Observateur OCDE*. Março.
- BARBIER, J.M. (1994). *Savoirs Théoriques et Savoirs d’Action*. Paris: Presses Universitaires de France.

- BARBIER, J.M. ; DURAND, M. (2003). Questions-débat: L'activité: Un objet intégrateur pour les sciences sociales? *Recherche et Formation*, 42, pp. 99-117.
- BARBIER, J.M.; LESNE, L. (1986). *L'Analyse des Besoins en Formation*. Paris: Robert Jauze.
- BARDIN, L. (1995). *A Análise de Conteúdo*. Lisboa : Edições 70. [Edição original 1971].
- BATAILLE, M. (1981). Le concept de chercher collectif dans la recherche-action. *Les Sciences de l'Éducation*, 2, 3, pp. 27-38.
- BECKERS, J. (2004). Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation initial? *Recherche et Formation*, 46, pp. 61-80.
- BENNER, P. (2001). *De Iniciado a Perito*. Coimbra: Quarteto Editora.
- BENOIT, J.P. (2005). Compétences de problématisation en fin de formation universitaire: Le cas du CAPES de documentation. *Recherche et Formation*, 48, pp. 15-29.
- BOAVIDA, J. (1986). Contributos para a compreensão dos modelos clássico e moderno da relação pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogia – Ano XX*, pp. 337-343.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BONIL, J.; SANMARTÍ, N.; TOMÁS, C.; PUJOL, R.M. (2004). Un nuevo marco para orientar respuestas a las dinámicas sociales: el paradigma de la complejidad. *Investigación en la Escuela*, n.º 53, pp. 5-19.
- BORRÀS, L. (dir.) (2001). *Os Docentes do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico – Recursos e técnicas para a formação no século XXI*. Setúbal: Marina Editores.
- BOUVERESSE, J. (1977). Teoria e observação na filosofia das ciências do positivismo lógico. In Châtelet, F. (Dir.), *História da Filosofia – Ideias, Doutrinas. O Século XX* (pp. 65-145). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge; MA: Harvard University Press.
- BRONFENBRENNER, U. (1995). The bioecological model from a life course perspective: reflections of a participant observer. In Moen, Ph.; Elder, G.; Lüscher, K. (Eds). *Examining Lives in Context: Perspectives on the Ecology of Human Development* (pp. 599-649). Washington, DC: American Psychological Association.
- BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. (1998). The ecology of developmental process. In Damon, I. (Org. Série) e Lerner, R. M. (Org. Volume) *Handbook of Child*

Psychology: Theoretical Models of Human Development, v. 1 (pp. 992-1027). New York: John Wiley & Sons.

BROWN, S. (1990). Uma revisão dos sentidos da expressão ciência integrada e dos argumentos a seu favor. In *Projecto Mathesis (Ed.). Antologia I* (pp. 87-112). Lisboa: DEFCUL.

BRUNNER, J.J. (2001). Mondialisation, éducation et révolution. *Perspectives*, vol. XXXI, n.º 2, pp. 156-176.

BRUYNE, P.; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M. (1991). *Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais: Os Pólos da Prática Metodológica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

C

CAETANO, A.P. (2004). A mudança dos professores pela investigação-acção. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (1), pp. 97-118.

CAMPOS, B.P. (2002). *Políticas de Formação de Profissionais de Ensino em Escolas Autónomas*. Porto: Afrontamento.

CANÁRIO, R. (1999). Escola, lugar onde os professores aprendem a profissão. In Moreira, A.; Sá-Chaves, I.; Araújo e Sá, M.H.; Jesus, M.H.; Neves, R. (Coords). *Supervisão na Formação: Contributos Inovadores. Actas do I Congresso Nacional de Supervisão* (pp. 11-20). Aveiro: Universidade de Aveiro.

CANÁRIO, R. (2004). A formação de professores entre a reforma e a inovação. In Conselho Nacional da Educação (Org.). *As Bases da Educação* (pp. 293-304). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

CARAÇA, J. (2002). *Entre a Ciência e a Consciência*. Lisboa: Nova Cultura.

CARAÇA, J. (2005). *Compreender as paixões, amar as razões*. Prelecção realizada no âmbito do Ciclo de seminários/conferências “Espelhamento, Interrogação e Metamorfose” da disciplina “Cultura, Conhecimento e Identidade” do 1.º Curso Doutoramento com Base Curricular em Didáctica. Aveiro: Universidade de Aveiro.

CARDONA, M. J. (2002). Modelos de formação inicial e desenvolvimento profissional: Um estudo sobre os educadores de infância portugueses. *Infância e Educação*, 5, pp. 43-61.

CARR, W.; KEMMIS, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza: La Investigación-Acción en la Formación del Profesorado*. Barcelona: Martinez Roca.

CARR, W.; KEMMIS, S. (1990). *Hacia una Crítica de la Educación*. Barcelona: Alertes.

- CARROLO, C. (1997). Formação e identidade profissional dos professores. In Estrela, M.T. (Org.), *Viver e Construir a Profissão Docente* (pp. 21-50). Porto: Porto Editora.
- CARUGATI, F.; PERRET-CLERMONT, A.-N. (1999). La prospettiva psicosociale: intersoggettività e contratto didattico. In Pontecorvo, C. (Ed.), *Manuale di Psicologia dell'Educazione*, pp. 41-66. Bologna: Mulino.
- CASTELLS, M. (1976). Prática epistemológica e ciências sociais. In Castells, M.; Monod, J.; Dan, C.; Desanti, J.; Grisoni, D., *Epistemologia e Ciências Sociais* (pp. 5-52). Porto: Edições RÉ S Limitada.
- CHAPOULIE, J.M. (1973). Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels. *Revue Française de Sociologie*, vol. XIV, pp. 86-114.
- CHARMAZ, K. (2000). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. In Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 509-535). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- CHARTIER, D.; LERBET, G. (Coords.) (1993). *La Formation par Production de Savoirs. Quelles Articulations Théorie-Pratique en Formations Supérieures?* Paris: Editions L'Harmattan.
- CHÂTELET, F. (1978). Platão. In Chatelet, F. (Dir.), *História da Filosofia – Ideias, Doutrinas. A Filosofia Pagã: do séc VI a.C. ao séc. III d.C.* (pp. 63-113). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- CHENITZ, W.; SWANSON, J. (Eds.) (1986). *From Practice to Grounded Theory: Qualitative Research in Nursing*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley.
- CLANDININ, D. J. (1992). Narrative and story in teacher education. In Russell, T.; Munby, H. (Eds.), *Teachers and Teaching: From Classroom to Reflection* (pp. 124-137). London: Falmer Press.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. (1987). Teachers' personal knowledge: What counts as in studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies*, 19, pp. 487-500.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. (1996). Research in progress: Studying teachers knowledge. *Alberta Journal of Educational Research*, 52(1), pp. 67-69.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- CLANDININ, D. J.; DAVIES, A.; HOGAN, P.; KENNARD, B. (1993). *Learning to Teach, Teaching to Learn: Stories of Collaboration in Teacher Education*. New York: Teachers College Press.

- CLARKE, D.; HOLLINGSWORTH, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 8, pp. 947-967.
- COGAN, M. (1973). *Clinical Supervision*. Boston: Houghton-Mifflin.
- COLL, C. (1988). *Conocimiento Psicológico Y Práctica Educativa*. Barcelona: Barcanova.
- COLL, C. (1989). *Psicologia y Curriculum: Una Aproximación Psicopedagógica a la Elaboración del Curriculum Escolar*. Barcelona: Laia.
- COLL, C.; MARTIN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J.; SOLÉ, I.; ZABALA, A. (2001). *O Construtivismo na Sala de Aula – Novas Perspectivas para a Acção Pedagógica*. Porto: Asa.
- CONNELLY, F.M.; CLANDININ, D.J. (1985). Personal practical knowledge and the modes of knowing: Relevance for teaching and learning. In Eisner, E. (Ed.), *Learning and Teaching the Ways of Knowing* (pp. 174-198). Chicago: University of Chicago Press.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1998). *Sociedade de Informação na Escola*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2004). *Saberes Básicos de Todos os Cidadãos no Século XXI*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- CORREIA, J.A. (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Porto: ASA.
- CORREIA, J.A. (1998). *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, J.A. (2001). A construção científica do político em educação. *Educação Sociedade & Culturas*, 15, pp. 19-43.
- CORREIA, J.A. (2007). Conferência de abertura do 1.º Congresso das licenciaturas em ciências da educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, 24, pp. 193-208.
- CORREIA, J.A.; LOPES, A.; MATOS, M. (1999). *Formação de Professores. Da Racionalidade Instrumental à Acção Comunicacional*. Porto: Edições ASA.
- CORREIA, J.A.; MATOS, M. (1996). Contributos para a produção de uma epistemologia para as práticas formativas: análise de uma intervenção no domínio da saúde comunitária. In NAFFA (Org.), *Actas das Jornadas de Educação de Adultos em Portugal: Situação e Perspectivas* (pp. 333-346). Coimbra: FPCE da Universidade de Coimbra.
- CORREIA, J.A.; MATOS, M. (2001). *Solidões e Solidariedades nos Quotidianos dos Professores*. Porto: Edições ASA.

CORTESÃO, L. (1991). Supervisão numa perspectiva crítica. In *Ciências da Educação em Portugal: Situação Actual e Perspectivas. Actas do I Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 617-625). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

CORTESÃO, L. (2006). Investigación-acción: Una invitación a prácticas científicamente transgresivas. In Souza, J. F. et al. (Orgs.), *Investigación-Acción Participativa: Qué? - Desafíos a la Construcción Coletiva del Conocimiento* (pp. 179-209). Recife: Edições Bagaço.

CORTESÃO, L.; MALPIQUE, M.; TORRES, M.A.; LIMA, M.J. (1979). Projecto é projéctil. In *Raiz e Utopia*, n.º 9/10, pp. 196-199.

CORTESÃO, L.; STOER, S. (1997). Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. *Educação, Sociedade e Cultura*, n.º 7, pp. 7-28.

COSTA, N. (2000). O Saber da investigação em didáctica e o conhecimento profissional de professores de ciências. In Araújo e Sá, M.H. (Org.), *Investigação em Didáctica e Formação de Professores* (pp. 13-32). Porto: Porto Editora.

D

DAMÁSIO, A. (1999). *The Feeling of What Happens. Body and Emotion in the Making of Consciousness*. New York: Harcourt Brace & Company.

DAMÁSIO, A. (2001). *O Erro de Descartes*. Lisboa: Publicações Europa-América.

DAMÁSIO, A. (2003). *O Sentimento de Si*. Lisboa: Publicações Europa-América.

DAN, C. (1976) Empirismo e Realismo de Marx a Piaget. In Castells, M.; Monod, J.; Dan, C.; Desanti, J.; Grisoni, D., *Epistemologia e Ciências Sociais* (pp. 69-106). Porto: Edições RÉ S Limitada.

DANIELS, H. (Org.) (1994). *Vygotsky em Foco: Pressupostos e Desdobramentos*. Campinas: Papirus Editora.

DECRETO-LEI N.º 115-A/98, de 4 de Maio (1998). Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

DECRETO-LEI N.º 240/2001, de 30 de Agosto (2001). Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário.

- DECRETO-LEI N.º 241/2001, de 30 de Agosto (2001). Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.
- DECRETO-LEI N.º 74/2006, de 24 de Março (2006). Regime jurídico dos graus académicos e diplomas do ensino superior.
- DECRETO-LEI N.º 43/2007, de 22 de Fevereiro (2007). Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.
- DELAMONT, S. (1995). Teachers as artists. In Anderson, L. W. (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (pp. 6-8). London: Pergamon Press.
- DELORS, J. (Coord.) (1996). *Educação, um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: ASA.
- DELPRAT, C. (1986). Conditions et méthodologie de la recherche dans l'action de formation. *Les Sciences de l'Éducation*, Vol. 4, pp. 87-101.
- DENZIN, N. (1989). *Interpretive Biography*. Newbury Park: Sage.
- DEVEREUX, G. (1980). *De l'Angoisse à la Méthode dans les Sciences du Comportement*. Paris: Flammarion.
- DIAS DE CARVALHO, A. (1988). *Epistemologia das Ciências da Educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- DOISE, W.; MUGNY, G. (1981). *Le Développement Social de l'Intelligence*. Paris: Ed. Interéditions.
- DOLLASE, R.H. (1996). The vermont experiment in state-mandated portfolios approval. *Journal of Teacher Education*, 47 (2), pp. 85-98.
- DOLY, A.M. (1999). Metacognição e mediação na escola. In Grageat, M. (Coord.), *A Metacognição, um Apoio ao Trabalho dos Alunos* (pp. 17-60). Porto: Porto Editora.
- DOMINICÉ, P. (1990). *L'Histoire de Vie Comme Processus de Formation*. Paris: Edition de L' Harmattan.
- DOMINICÉ, P. (1996). Enjeux de la pratique des histoires de vie comme méthode de recherche-formation dans la formation des formateurs. In Desmarais, D., Pilon J.M., *Pratiques des Histoires de Vie. Au Carrefour de la Formation, de la Recherche et de l' Intervention*. Paris: L' Harmattan.

DOMINICÉ, P. (2002). L'écriture de la pratique professionnelle: Mettre des mots sur des gestes. *Recherche et Formation*, 39, pp. 41-49.

DUBAR, C. (1995). *La Socialisation – Construction des Identités Sociales & Professionnelles*. Paris: Armand Colin.

E

ELBAZ, F. (1983). *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge*. New York: Nicholls Publishing Company.

ELBAZ, F. (1987). Teachers' knowledge of teaching: Strategies for reflection. In Smyth, J. (Ed.), *Educating Teachers: Changing the Nature of the Pedagogical Knowledge* (pp. 45-53). London: Falmer Press.

ELBAZ, F. (1991). Research on teachers' knowledge: The evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23(1), pp. 1-19.

ELFER, P.; SELLECK, D. (1999). Children under three in nurseries: Uncertainly as a creative factor in child observations. *European Early Childhood Education Research Journal*, 7(1), pp. 69-82.

ELLIOT, J. (1997). *La Investigación-Acción en Educación* (3.^a edição). Madrid: Ediciones Morata.

ESTEVES, M. (2002). *A Investigação enquanto Estratégia de Formação de Professores: um estudo*. Lisboa: IIE.

ESTEVES, M. (2003). A formação inicial e os novos papéis dos professores em Portugal. In Estrela, A.; Ferreira, J. (Orgs.), *A Formação de Professores à Luz da Investigação – Actas do XII Colóquio AFIRSE*, 1.^o vol. (pp. 3-16). Lisboa: Universidade de Lisboa.

ESTRELA, M.T. (Org.) (1997). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora.

ESTRELA, M.T. (1999). Da (im)possibilidade actual de definir critérios de qualidade da formação de professores. *Psicologia, Educação e Cultura*, Vol. III, n.º 1, pp. 9-30.

ESTRELA, M.T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista de Educação*, Vol. XI, n.º 1, pp. 17-29.

ESTRELA, M.T. (2003). A investigação como estratégia de formação de professores. In Estrela, A.; Ferreira, J. (Orgs.), *A Formação de Professores à Luz da Investigação – Actas do XII Colóquio Afirse*, 1.^o vol. (pp. 19-25). Lisboa: Universidade de Lisboa.

ESTRELA, M.T.; ESTEVES, M.; RODRIGUES, Â. (2002). *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal (1990-2000)*. Cadernos de Formação de Professores, n.º 5. Porto: Porto Editora.

ESTRELA, M.T.; ESTRELA, A. (Orgs.) (2001). *IRA – Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores: Estudos de caso*. Porto: Porto Editora.

F

FEIMAN-NEMSER, S. (1990). Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. In Houston, W. (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 212-233). New York: MacMillan.

FERRAROTTI, F. (1983). *Histoire et Histoires de Vie. La Méthode Biographique dans les Sciences Sociales*. Paris: Méridien.

FERRAROTTI, F. (1988). Sobre a autonomia do método biográfico. In Nóvoa, A.; Finger, M. *O Método (Auto)Biográfico e a Formação* (pp. 17-34). Lisboa: MS/DRHS/CFAP.

FERREIRA-ALVES, J. (2000). *Desenvolvimento narrativo do professor. Para uma epistemologia pós-moderna da prática educacional*. Dissertação de doutoramento em Psicologia, área de conhecimento de Psicologia da Educação, apresentada na Universidade do Minho, Braga.

FERREIRA-ALVES, J.; GONÇALVES, O. (2001). *Educação Narrativa do Professor*. Coimbra: Quarteto.

FERRY, G. (1983). *Le Trajet de la Formation – les Enseignants entre la Théorie et la Pratique*. Paris: Dunod.

FEUERSTEIN, R. (1975). *Mediated Learning Experience – An Outline of the Proximal Etiology for Differential Development of Cognitive Functions*. New York: ICP.

FEUERSTEIN, R. (1979). *The Dynamic Assessment of Retarded Performed: The Learning potential Assessment device, Theory, instruments and Techniques*. Baltimore: University Park Press.

FEUERSTEIN, R.; RAND, Y.; HOFFMAN, M.; MILLER, R. (1980). *Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability*. Baltimore: University Park Press.

FEUERSTEIN, R.; RAND, Y.; RYNDERS, J. (1989). *Don't Accept Me as I Am – Helping "Retarded" People to Excel*. New York: Plenum Press.

FIGUEIRA, A.P. (2001). *Das epistemologias pessoais à epistemologia das práticas educativas: Estudo das vivências metodológicas numa amostra de professores*

dos 3.º Ciclo e do Ensino Secundário, das disciplinas de Matemática, Português e Inglês. Dissertação de doutoramento em Psicologia. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

- FONSECA, V. (1998). *Aprender a Aprender – A Educabilidade Cognitiva*. Lisboa: Editorial Notícias.
- FONTANA, A.; FREY, J. (2000). The interview: From structured questions to negotiated text. In Denzin, N.; Lincoln, Y. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 645-672). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- FORMOSINHO, J. (1987). Quatro modelos ideais de formação de professores: o modelo empiricista, o modelo teoricista, o modelo compartimentado e o modelo integrado. In ME/GEP, *As Ciências da Educação e a Formação de Professores* (pp. 81-106). Comunicação do colóquio de 2, 3 e 4 de Dezembro de 1986. Lisboa: GEP/ME.
- FORMOSINHO, J. (2001). A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, 1, pp. 37-54.
- FORMOSINHO, J.; NIZA, S. (2002). Anexo à recomendação sobre iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In INAFOP (Ed.), *Recomendação sobre a Componente de Prática Profissional dos Cursos de Formação Inicial de Professores* (pp. 9-25). Lisboa: ME/INAFOP.
- FORRESTER, M. (1992). *The Development of Young Children's Social-Cognitive Skills*. Hillsdale: L. Erlbaum.
- FRASER, D. (1999). QSR NUD*IST.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREITAS, L.V.; FREITAS, C.V. (2002). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Asa.
- FREITAS, V. (1977). *A Prática Pedagógica e os Estágios nos Cursos de Formação de Professores*. Braga: Universidade do Minho (policopiado).
- FRIAS, M.J. (1992). *Língua Materna – Língua Estrangeira: Uma Relação Multidimensional*. Porto: Porto Editora.
- FRITZEL, Ch. (1987). On the Concept of Relative Autonomy in Educational Theory. *British Journal of Sociology of Education*, 8, 1, pp. 23-35.
- FRÓIS, J.M. (1990). O ensino precoce das línguas: Situação na comunidade europeia. *ESES*, 2, pp. 64-69.

G

- GALVÃO, C. (2005). Narrativas em Educação. *Ciência & Educação*, vol. 11, n.º 2, pp. 327-345.
- GATHER THURLER, M. (1996). Innovation et coopération entre enseignants: liens et limites. In Bonami, M. et Garant, M. (Dir.), *Systèmes Scolaires et Pilotage de l'Innovation. Émergence et Implantation du Changement* (pp. 145-168). Bruxelles: De Boeck.
- GATHER THURLER, M.; PERRENOUD, Ph. (2005). Coopération entre enseignants: La formation initiale doit-elle devancer les pratiques ? *Recherche et Formation*, 49, pp. 1-14.
- GERGEN, K.J. (1999). *An Invitation to Social Construction*. London: Sage.
- GHIGLIONE, R.; MATALON, B. (1992). *O Inquérito - Teoria e Prática*. Oeiras: Celta.
- GIDDENS, A. (1987). *La Construction de la Société: Éléments de la Théorie de la Structuration*. Paris: PUF.
- GIMENO, J. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In Nóvoa, A. (Org.), *Profissão Professor* (pp. 63-92). Porto: Porto Editora.
- GLASER, B. (1998). *Doing Grounded Theory: Issues and Discussions*. Mill Valley: Sociology Press.
- GLASER, B.; STRAUSS, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- GLASERSFELD, E. V. (2001). Constructivisme radical et enseignement. *Perspectives*, vol. XXXI, n.º 2, pp. 191-204.
- GLASERSFELD, E.V. (1994). Pourquoi le constructivisme doit-il être radical. *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. 20, n.º 1, pp. 21-28.
- GONÇALVES, I. (2004). *O Ensino Precoce de uma Língua Estrangeira no 1.º Ciclo do Ensino Básico como Factor de Sucesso da Aprendizagem da Língua Materna*. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.
- GONÇALVES, O. (1994). *Auto-Relato e Conhecimento: Do Self Reificado ao Self Narrativo*. Tese de Doutoramento em Psicologia Clínica. Braga: Universidade do Minho.
- GONÇALVES, M. (2002). Identidade, narrativa e transformação nas terapias familiares: Um olhar de fora? *Psychologica*, 31, pp. 123-135.

GONÇALVES, S. (2001). A componente ética da formação de professores: interdisciplinaridade e transversalidade. *Colectânea de Comunicações/1999*. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra, pp. 147-154.

GRANGEAT, M. (Coord.). (1999). *A Metacognição, um Apoio ao Trabalho dos Alunos*. Porto: Porto Editora.

GRIFFITHS, M.; TANN, S. (1992). Using reflective practice to link personal and public theories. *Journal of Education for Teaching*, vol. 18, pp. 69-84.

GRILO, J.; MACHADO, C. (2005). “Portfolios” reflexivos na formação inicial de professores de Biologia e Geologia: Viagens na terra do eu. In Sá-Chaves, I. (Org.), *Os “Portfolios” Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro* (pp. 21-49). Porto: Porto Editora.

GROSSEN, M. (2001). *Constructing meanings and context in teacher-student interactions*. Conferência plenária proferida na EARLI Conference, Frobours (Suiça).

GUBA, E.G.; LINCOLN, Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In Denzin, N.K.; Lincoln, Y.S. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). London: Sage Publications.

H

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. (1998). *A Organização do Currículo por Projectos de Trabalho. O Conhecimento é um Caleidoscópio*. Porto Alegre: Artes Médicas.

HICKSON, M.; STACKS, D. (1985). *Nonverbal Communication: Studies and Applications*. Dubuque, Iowa: A: Wm. C. Brown.

HILL, M.; HILL, A. (2000). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

HIRST, P.H.. (1974). *Knowledge and the Curriculum: A Collection of Philosophical Papers*. London: Routledge and Kegan Paul.

I

IMBERNÓN, F. (1994). *La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado: Hacia una Nueva Cultura Profesional*. Barcelona: Editorial Graó.

IMBERNÓN, F. (2009). Una nueva formación permanente del profesorado para un nuevo desarrollo profesional y colectivo. *Revista brasileira de formação de professores*, vol. 1, n.º 1, pp. 31-42.

INHELDER, B.; GARCIA, R.; VONÈCHE, J. (Orgs) (1978). *Epistemologia Genética e Equilíbrio. Homenagem a Jean Piaget*. Lisboa: Livros Horizonte.

INSTITUTO NACIONAL DE ACREDITAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (2001). *Perfis de Desempenho Profissional do Educador e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: ME/INAFOP.

INSTITUTO NACIONAL DE ACREDITAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (Ed.) (2002). *Recomendações sobre a Componente de Prática Profissional dos Cursos de Formação Inicial de Professores*. Lisboa: ME/INAFOP.

J

JEAN, G. (1989). *Cultura Pessoal e Acção pedagógica*. Porto: Asa.

JONNAERT, Ph. (2006). Constructivisme, connaissances et savoirs. *Journal semestriel pédagogique des enseignants-stagiaires du secondaire, Université du Luxembourg, Faculté des lettres, des sciences humaines, des arts et des sciences de l'éducation*, vol. 3, pp. 5-9.

JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T. (1994). *Leading the Cooperative School* (2nd ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.

JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T.; SMITH, K.A. (1991). *Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity*. Washington, D.C.: School of Education and Human Development, George Washington University.

JORDAN, T. (1990). Temas e esquemas: uma abordagem filosófica ao ensino interdisciplinar das ciências. In *Projecto Mathesis (Ed.). Antologia I* (pp. 87-112). Lisboa: DEFCUL.

JOSSO, M.- Chr. (1988). Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In Nóvoa, A.; Finger, M. (orgs.), *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 37-50). Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional.

JOSSO, M.- Ch. (1991). L'expérience formatrice: un concept en construction. In Courtois, B. ; Pineau, G. (Coords), *La Formation Expérientielle des Adultes* (pp. 191-199). Paris: La Documentation Française.

JOSSO, M.- Ch. (1997, 1991). *Cheminer Vers Soi*. Lausanne/Paris: L'Age d'Homme.

JOSSO, M.- Ch. (2001). Les dimensions formatrices de l'écriture du récit de son histoire de vie, de l'étrangeté de l'autre à l'étrangeté de soi. In *Actes du colloque international de Rennes (sept. 98) : Dynamiques langagières et Histoire de vie*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

JOSSO, M.- Ch. (2002). *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa-Formação.

K

- KATZ, L. (1994). Knowledge of child development and the competence of developing teachers. In Goffin, S.G.; Day, D.E. (Eds), *New Perspectives in Early Childhood Education: Bringing Practitioners into the Debate* (pp. 124-128). New York: Teachers College Press.
- KATZ, L. (1995). The developmental stages of teachers. In Katz, L. (Ed.), *Talks with Teachers of Young Children* (pp. 203-210). New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- KEMMIS, S. (1993). La formación del profesor y la creación de comunidades críticas de profesores. *Investigación en la Escuela*, n.º 19, pp. 15-38.
- KEMMIS, S. (2006). Participatory action research and the public sphere. *Educational Action Research*, 14, 4 (December), pp. 459-476.
- KINCHELOE, J. (2006). *Construtivismo Crítico*. Mangualde: Edições Pedagogo.

L

- LALANDA, M. C.; ABRANTES, M. M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. In Alarcão, I. (Org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 41-61). Porto: Porto Editora.
- LANG, V. (1999). *La Professionnalisation des Enseignants*. Paris: PUF.
- LAPASSADE, G. (2001). L'observation participante. *Revue Européenne d'Ethnographie de l'Education*. Vol. 1, n.º 1. pp. 9-26.
- LE BOTERF, G. (1999). *Compétence et Navigation Professionnelle*. Paris: Editions d'Organisation (2e édition).
- LE MOIGNE, J.L. (1990). *La Modélisation des Systèmes Complexes*. (Réédition 1991, 1995, 1999, 2002). Paris: Ed. Dunod.
- LE MOIGNE, J.L. (1999). *O Construtivismo – Volume 1: Dos Fundamentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LE MOIGNE, J.L. (2002). *Le Constructivisme – Tome 2. Epistémologie de l'Interdisciplinarité*. Paris: Ed. L'Harmattan.
- LE MOIGNE, J.L. (2003a). *Le Constructivisme - Tome 3. Modéliser pour Comprendre*. Paris: Ed. L'Harmattan.

- LE MOIGNE, J.L. (2003b). *Sur l'Intelligence de la Complexité en Formation*. Comunicação apresentada no Grand Atelier MCX "Formation et Complexité" de Lille, Septembre, 2003.
- LEBRUN, J.; LENOIR, Y. (2001). Planification en sciences humaines chez de futures enseignantes et les modèles d'intervention éducatives sous-jacents. *Revue des Sciences de l'Éducation*, Vol. XXVII, n.º 3, pp. 569-594.
- LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO (1986). Lei n.º 46/1986, de 14 de Outubro.
- LEITÃO, A. (2005). *Resolução de Problemas Verbais de Tipo Aditivo no 1.º CEB: Tipologias, Representações e Estratégias*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.
- LEITÃO, A.; ALARCÃO, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: Uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1.º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 2006, 19(2), pp. 51-84.
- LEITÃO, A.; ALARCÃO, I. (2007). A narrativa autobiográfica: uma abordagem metodológica da complexidade na formação inicial de professores do 1.º CEB. In Estrela, A.; Ferreira, J. (Orgs.), *Actas do XV Colóquio AFIRSE/AIPELF, "Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação?"*. Lisboa: FPCE da Universidade de Lisboa (CDRom).
- LEITE, E.; MALPIQUE, M.; SANTOS, M. (1989). *Trabalho de Projecto 1. Aprender por Projectos Centrados em Problemas*. Porto: Ed. Afrontamento.
- LEITE, E.; MALPIQUE, M.; SANTOS, M. (1990). *Trabalho de Projecto 2. Leituras Comentadas*. Porto: Ed. Afrontamento.
- LERBET, G. (1986). *De la Structure au Système – Essai sur l'Évolution des Sciences Humaines*. Paris: NUMFREO, Ed. Universitaires.
- LERBET, G. (1998). "L'univers psychique" et la pensée complexe. *Bulletin Interactif du Centre International de Recherche et Études Transdisciplinaires* n.º 13.
- LERBET, G. (2004). *Le Sens de Chacun – Intelligence de l'Autoréférence en Action*. Paris: L'Harmattan.
- LERBET, G. (2005). *Le Sens de Chacun – Intelligence de l'Autoréférence en Action*. Prelecção realizada no âmbito do Ciclo de seminários/conferências "Espelhamento, Interrogação e Metamorfose" da disciplina "Cultura, Conhecimento e Identidade" do 1.º Curso de Doutoramento com Base Curricular em Didáctica. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- LESNE, M. (1984). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- LESSARD-HÉBERT, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LISTON, D.; ZEICHNER, K. (1993). *Formación del Profesorado y Condiciones Sociales de la Escolarización*. Madrid: Ediciones Morata.
- LOPES, A. (2001). *Libertar o Desejo, Resgatar a Inovação. A Construção de Identidades Profissionais Docentes*. Lisboa: ME-III.
- LOPES, A. (2004). O estado da investigação portuguesa no domínio do desenvolvimento profissional e (re)construções identitárias dos professores: missão (im)possível. *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Investigar em Educação*, n.º 3, pp. 57-127.
- LOPES, A., PEREIRA, F.; FERREIRA, E.; COELHO, O.; SOUSA, C.; SILVA, M.A.; ROCHA, R.; FRAGATEIRO, L. (2004). Estudo exploratório sobre currículo de formação inicial e identidade profissional de docentes do 1.º CEB: indícios sobre o papel do envolvimento dos estudantes na gestão do seu currículo de formação. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (1), pp. 63-95.
- LOPES, A.; RIBEIRO, A. (2000a). Identidades profissionais no 1.º CEB: As fontes do nosso (des)contentamento. *Educação Sociedade e Culturas*, n.º 13, pp. 43-58.
- LOPES, A.; RIBEIRO, A. (2000b). A construção de identidades profissionais: Identidade situada e mudança identitária em docentes do 1.º CEB. *Inovação*, vol. 13, n.º 2-3. Lisboa: IIE.
- LOPES, J. (2001). *Problemas de Comportamento. Problemas de Aprendizagem. Problemas de “Ensinar”*. Coimbra: Quarteto Editora.
- LOURTIE, P. (2005). *Políticas de Ensino Superior: Desenvolvimentos recentes do Processo de Bolonha*. Conferência realizada no Seminário “Implicações do Processo de Bolonha nas Ciências da Educação e na Formação de Professores/Educadores”. Coimbra: FPCE/SPCE.
- LUNT, I. (1994). A prática de avaliação. In Daniels, H. (Org.), *Vygotsky em Foco: Pressupostos e Desdobramentos* (pp. 219-252). Campinas: Papirus Editora.

M

- MALPIQUE, M. (2002). *Histórias de Vida*. Porto: Campo das Letras.
- MALDONADO, A. (Coord.)(2005). *Libro Blanco – Título de Grado en Magisterio*, vol.1. Madrid: ANECA/Universidad Autónoma de Madrid.

- MARC, E.; PICARD, D. (s.d.). *A Interacção Social*. Porto: Rés.
- MARCELO, C. (1999). *Formação de Professores – Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.
- MARIOTTI, H. (2000). *As Paixões do Ego: Complexidade, Política e Solidariedade*. São Paulo: Editora Palas Athena.
- MARIOTTI, H. (2001). Outro olhar, outra visão. Prefácio ao Livro *A Árvore do Conhecimento*, de Humberto Maturana e Francisco Varela. São Paulo: Editora Palas Athena.
- MARLAND, P. (1998). Teachers' practical theories: Implications for preservice teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education & Development*, 1(2), pp. 15-23.
- MARQUES, R. (1998). *A Arte de Ensinar: Dos Clássicos aos Modelos Pedagógicos Contemporâneos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- MARQUES, R. (1999). *Modelos Pedagógicos Actuais*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- MARTINS, I. (2005). *Ciência, Paz e Desenvolvimento*. Prelecção realizada no âmbito do Ciclo de seminários/conferências “Espelhamento, Interrogação e Metamorfose” da disciplina “Cultura, Conhecimento e Identidade” do 1.º Curso de Doutoramento com Base Curricular em Didáctica. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MARTINS BARATA, J.P. (2005). *As Ciências da Complexidade, Sinal ou Motor da Vontade de Unificação Cultural*. Prelecção realizada no âmbito do Ciclo de seminários/conferências “Espelhamento, Interrogação e Metamorfose” da disciplina “Cultura, Conhecimento e Identidade” do 1.º Curso de Doutoramento com Base Curricular em Didáctica. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MATURANA, H.; VARELA, F. (1980). *Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living*. Boston: Keiclel.
- MAURI, T. (2001). O que é que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? In Coll, C.; Martin, E.; Mauri, T.; Miras, M.; Onrubia, J.; Solé, I.; Zabala, A., *O Construtivismo na Sala de Aula – Novas perspectivas para a Acção Pedagógica* (pp. 74-119). Porto: Asa.
- MAXWELL, J. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Education Review*, 62-3, pp. 279-300.
- MCCARTHY, C. (1988). Rethinking liberal and radical perspectives on racial inequality in schooling: Making the case for nonsynchrony. *Harvard Educational Review*, vol. 58, n.º 3, pp. 265-279.

- MCMILLAN, J.; SCHUMACHER, S. (1989). *Research in Education. A Conceptual Introduction*. Glenview: Scott, Foresman and Company.
- MILES, M.B.; HUBERMANN, A. M (1994) *An Expanded Sourcebook. Qualitative Data Analysis* (2nd ed.) Thousand Oaks: Sage Publications.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001). *La Formation à l'Enseignement – Les Orientations – Les Compétences Professionnelles*. Québec: MEQ.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (PORTUGAL) (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- MIRANDA, J.; SILVA, J. (2006). *Constituição da República Portuguesa*. Coimbra: Almedina.
- MIRAS, M. (2001). Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In Coll, C.; Martin, E.; Mauri, T.; Miras, M.; Onrubia, J.; Solé, I.; Zabala, A., *O Construtivismo na Sala de Aula – Novas Perspectivas para a Acção Pedagógica* (pp. 54-73). Porto: Asa.
- MONTERO, L. (2005). *A Construção do Conhecimento Profissional Docente*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MOON, J. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning. Theory and Practice*. London: Routledge.
- MOREIRA, M.A. (2001). *A Investigação-Acção na Formação Reflexiva do Professor-Estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- MOREIRA, M.A. (2005). *A Investigação-Acção na Formação em Supervisão no Ensino do Inglês. Processos de (Co-)Construção de Conhecimento Profissional*. Lisboa: Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- MOREIRA, M.A.; ALARCÃO, I. (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In Sá-Chaves, I. (Org.). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.
- MOREIRA, M.A.; PAIVA, M.; VIEIRA, F.; BARBOSA, I.; FERNANDES, I. (2006). A investigação-acção na formação reflexiva de professores em formação inicial: percursos e evidências de um projecto de supervisão. In Vieira, F.; Moreira, M.A.; Barbosa, I.; Paiva, M.; Fernandes, I., *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (pp. 45-76). Mangualde: Edições Pedago.
- MORGADO, L. (1988). *Aprendizagem Operatória da Conservação das Quantidades Numéricas*. Coimbra: INIC.

MORIN, A. (1985). Critères de “scientificité” de la recherche-action. *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. XI, pp. 31-49.

MORIN, E. (s.d.). *Ciência com Consciência*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

MORIN, E. (1994). *La Complexité Humaine*. Paris: Flammarion.

MORIN, E. (1999). *La Tête Bien Faite – Repenser la Réforme, Réformer la Pensée*. Paris: Éditions du Seuil.

MORIN, E. (2000). A epistemologia da complexidade. In Morin, E.; Moigne, J.L., *A Inteligência da Complexidade* (pp. 43-90). São Paulo: Peirópolis.

MUCHIELLI, A. (1996). *Dictionnaire des Méthodes Qualitatives en Sciences Humaines et Sociales*. Paris: Arman Colin.

MUGNY, G. (Ed.) (1985). *Psychologie Sociale du Développement Cognitif*. Berne: Peter Lang.

MUGNY, G.; GIROUD, J.; DOISE, W. (1978). Conflit de centrations et progrès cognitif II, nouvelles illustrations expérimentales. *Bulletin de Psychologie*, n.º 340, pp. 980-985.

N

NADOT, S. (2001). Le Mémoire professionnel. Représentations de formateurs. *Les Sciences de l'Éducation – Pour l'Ère Nouvelle – Le Mémoire Professionnel en IUFM*, vol. 34, n.º 4, pp. 41-56.

NICOLESCU, B. (2000). *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. Lisboa: Hugin Eds.

NIZA, S. (1996). O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho, J. (Coord.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 137-156). Porto: Porto Editora.

NIZA, S. (1997). *Formação Cooperada: Ensaio de Auto-Avaliação dos Efeitos da Formação no Projecto Amadora*. Lisboa: Educa.

NOT, L. (1988). *Les Pédagogies de la Connaissance*. Toulouse: Privat.

NOT, L. (1991). *Ensinar e Fazer Aprender: Elementos de Psicodidáctica Geral*. Porto: Edições Asa.

NÓVOA, A. (Coord.) (1992). *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.

NÓVOA, A. (Org.) (1995). *Vidas de Professores* (2.^a edição). Porto: Porto Editora.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.) (1988). *O Método (Auto)Biográfico e a Formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional.

O

OLIVEIRA, I.; SERRAZINA, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Ed.), *Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional* (pp. 30-42). Lisboa: APM.

OLIVEIRA, L. (1992). O clima e o diálogo na supervisão de professores. *CIDInE*, 5, pp. 13-22.

OLIVEIRA, L. (1994). A narrativa no processo de desenvolvimento do professor. In Tavares, J. (Ed.). *Para Intervir em Educação. Contributos dos Colóquios CIDInE* (pp. 313-330). Aveiro: CIDInE.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.) (2002a). *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.) (2002b). *A Supervisão na Formação de Professores II. Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.

ONRUBIA, J. (2001). Ensinar: criar Zonas de Desenvolvimento Próximo e intervir nelas. In Coll, C.; Martin, E.; Mauri, T.; Miras, M.; Onrubia, J.; Solé, I.; Zabala, A., *O Construtivismo na Sala de Aula – Novas Perspectivas para a Acção Pedagógica* (pp. 120-149). Porto: Asa.

P

PACHECO, J.A. (1995a). *Formação de Professores: Teoria e Praxis*. Braga: Instituto Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

PACHECO, J.A. (1995b). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J.A.; LEITE, C.; CORTESÃO, L. (2003). *Trabalhar por Projectos em Educação*. Porto: Porto Editora.

PAILLÉ, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Recherches qualitatives*, n.º 15, pp. 179-194.

PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, É.; PERRENOUD, Ph. (1998). *Former des Enseignants Professionnels. Quelles Stratégies? Quelles Compétences?* (2e éd.) Bruxelles: De Boeck.

- PARASKEVA, J. (Org.) (2006). *Currículo e Multiculturalismo*. Mangualde: Edições Pedago.
- PATRÍCIO, M. (1990). *A Escola Cultural – Horizonte Decisivo da Reforma Educativa*. Lisboa: Texto Editora.
- PENEDOS, A. (1977). *O Pensamento Político de Platão*. Dissertação de doutoramento em Filosofia e História da Filosofia apresentada à Universidade do Porto.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In Nóvoa, A. (Org.), *Os Professores e a sua Formação* (pp. 93-114). Lisboa: Publicações D. Quixote/Instituto de Inovação Educacional.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1993). La interacción teoría-práctica en la formación del docente. In Montero, L. e Vez, J.M. (Eds). *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado* (pp. 29-51). Santiago de Compostela: Tórculo Edicións.
- PERRENOUD, Ph. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, PH. (1999). *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- PERRENOUD, Ph. (2000a). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- PERRENOUD, Ph. (2000b). Mobiliser ses acquis: où et quand cela s'apprend-il en formation initial? De qui est-ce l'affaire? *Recherche et Formation*, 35, pp. 9-23.
- PERRENOUD, Ph. (2001a). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche et Formation*, 36, pp. 131-162.
- PERRENOUD, Ph. (2001b). *Porquê Construir Competências a Partir da Escola? Desenvolvimento da Autonomia e Luta contra as Desigualdades*. Porto: ASA.
- PERRENOUD, Ph. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógicas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- PERRENOUD, Ph. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Éducation Permanente*, 160, pp. 35-60.
- PERRENOUD, Ph.; GATHER THURLER, M. (2002). *As Competências para Ensinar no Século XXI. A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- PERRET-CLERMONT, A.N. (1978). *A Construção da Inteligência pela Interação Social*. Lisboa: Socicultur.

- PERRET-CLERMONT, A.N. (1995). Les partenaires de l'apprentissage: Notes de recherche. *Vous avez dit pédagogie ?*, 40, pp. 10-17.
- PIAGET, J. (1950). *La Construction du Réel Chez l'Enfant*. Neuchatel: Delachaux e Niestlé.
- PIAGET, J. (1974). *La Prise de Conscience*. Paris: PUF.
- PIAGET, J. (1975). *L'Équilibration des Structures Cognitives*. Paris: Presses Universitaire de France.
- PIAGET, J. (1977). *O Desenvolvimento do Pensamento – Equilibração das Estruturas Cognitivas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- PIAGET, J.; INHELDER, B. (1979). *A Psicologia da Criança – Do Nascimento à Adolescência*. Lisboa: Moraes Editores.
- PINCHARD, B. (2003). *Un visage et deux oracles pour un temps d'épreuve*. Livre desenvolvido da conferência “Sur l'actualité du Discours sur les méthodes des études de notre temps: de la critique pédagogique à l'intelligence mythologique: la contribution d'un Professeur napolitain Giambattista Vico” apresentada no Grand Atelier MCX “Formation et Complexité” de Lille, Setembro, 2003.
- PIRES, A. (2001). Introdução à grounded theory. In Pires, A. (Ed.), *Crianças (e Pais) em Risco* (pp. 41-63). Lisboa: ISPA.
- POLLARD, A.. (1994). A aprendizagem nas escolas primárias. In Daniels, H. (Org.), *Vygotsky em Foco: Pressupostos e Desdobramentos* (pp. 253-278). Campinas: Papirus Editora.
- PONTE, J.P. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. Conferência plenária apresentada no Encontro Nacional de Professores de Matemática ProfMat 98, realizado em Guimarães. In *Actas do ProfMat 98* (pp. 27-44). Lisboa: APM.
- PONTE, J.P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (org). *Refletir e Investigar sobre a Prática Profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- PONTE, J.P., OLIVEIRA, H., CUNHA, H.; SEGURADO, I. (1998). *Histórias de Investigações Matemáticas*. Lisboa: IIE.
- POPPER, K. (1989). *Objective Knowledge*. Oxford: Oxford University Press.
- PORTUGAL, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Edições CIDInE.

PORTUGAL, G. (1994). Contextos como facilitadores do desenvolvimento: suas características. In Tavares, J. (Ed.). *Para Intervir em Educação* (pp. 233-247). Aveiro: Edições CIDInE.

POSTIC, M. (1979). *La Relation Éducative*. Paris: PUF.

POURTOIS, J.P. (1981). Organisation interne et spécifique de la recherche-action en éducation. *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, 2, 3, Univ. de Caen, septembre, pp. 39-58.

POURTOIS, J.P.; DESMET, H. (1999). *L'Éducation Posmoderne*. Paris: PUF.

PRAIA, J. (2004). *Epistemologias Científicas, Epistemologias Pessoais: Ontologia(s) e Zonas de Fronteira*. Prelecção realizada no âmbito do Ciclo de seminários/conferências “Espelhamento, Interrogação e Metamorfose” da disciplina “Cultura, Conhecimento e Identidade” do 1.º Curso de Doutoramento com Base Curricular em Didáctica. Aveiro: Universidade de Aveiro.

PRIGOGINE, I. (1996). *O Fim das Certezas*. Lisboa: Gradiva.

Q

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L.V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

R

RAIGADA, J.L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de sociolingüística* (3)1, pp. 1-42.

RAMOS, M.A.; GONÇALVES, R. (1996). As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática da supervisão. In Alarcão, I. (Org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.

RIBEIRO, A. (1990). Relação Educativa. In Campos, B.P. (Coord.), *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens* (pp. 134-169) (Volume 1). Lisboa: Universidade Aberta.

RIJSMAN, J.B. (2004). From the provinces of meaning to the capital of a good self. Some reflections on learning and thinking in the process of growing adult in society. In Perret-Clermont, A.-N. (Ed.) *Joining Society. Social Interaction and learning in Adolescence and Youth* (pp.141-152). Cambridge: Cambridge University Press.

- RODRIGUES-LOPES, A. (2004). *La Formation des Enseignants un Problème de Notre Temps. Une Contribution à la Clarification des Compétences Professionnelles des Enseignants*. Viseu: Instituto Politécnico de Viseu.
- ROLDÃO, M.C. (1998). Que é ser professor hoje? – a profissionalidade docente revisitada. *Revista da ESES*, 1, pp. 79-88.
- ROLDÃO, M.C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo - Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M.C. (2000). *Formar Professores. Os Desafios da Profissionalidade e o Currículo*. Aveiro: CIFOP/Universidade de Aveiro.
- ROLDÃO, M.C. (2002). Formar profissionais: A centralidade do saber e do agir profissionais versus a discussão sobre modelos. *Revista de Educação*, Vol. XI, n.º 1, pp. 157-158.
- ROLDÃO, M.C. (2003a). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As Questões dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- ROLDÃO, M.C. (2003b). Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. In Martins, I. e Portugal, G. (Orgs), *1.º Simpósio Nacional de Educação Básica – Questões do Presente e Perspectivas Futuras – Programa e Resumos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ROLDÃO, M.C. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: Que triangulação? In Alonso, L.; Roldão, M.C. (Coords.), *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp. 13-25). Coimbra: Almedina.
- ROLDÃO, M.C.; GALVEIAS, F.; HAMIDO, G. (2005). Relatório do sub-projecto 5, “Dinâmicas de transição ecológica no desenvolvimento pessoal, profissional e institucional”, integrado no Projecto (coord. Isabel Alarcão) *Estudo sobre a influência da supervisão e dos contextos nas transições ecológicas de construção e desenvolvimento profissional*. Projecto subsidiado pelo Centro de Investigação em Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), acreditado e financiado pela FCT.
- RUA, M. (2009). *De Aluno a Enfermeiro. Desenvolvimento de Competências em Contexto de Ensino Clínico*. Dissertação de doutoramento apresentada à Universidade do Aveiro.

S

- SABIRÓN-SIERRA, F. (2007). Complexité et recherche socio-éducative: entre l’illusion épistémologique et les résistances méthodologiques. In Estrela, A.; Ferreira, J. (Orgs.), *Actas do XV Colóquio AFIRSE/AIPELF, “Complexidade: um novo*

paradigma para investigar e intervir em educação?”. Lisboa: FPCE da Universidade de Lisboa (CDRom).

SÁ-CHAVES, I. (Org.) (1997a). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.

SÁ-CHAVES, I. (1997b). A qualidade da escola somos nós. *Revista da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo*, 2.º vol., pp. 19-29.

SÁ-CHAVES, I. (1997c). A formação de professores numa perspectiva ecológica. Que fazer com esta circunstância? In Sá-Chaves, I. (Org.), *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional* (pp. 107-117). Porto: Porto Editora.

SÁ-CHAVES, I. (1999). *Supervisão: Concepções e Práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SÁ-CHAVES, I. (2000). *Portfolios Reflexivos. Estratégia de Formação e de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro (CIDTFF).

SÁ-CHAVES, I. (2001). Informação, formação e globalização: Novos ou velhos paradigmas? In Alarcão, I. (Org.), *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* (pp. 83-95). Porto Alegre: Artmed Editora.

SÁ-CHAVES, I. (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação para a Ciência e a Tecnologia/Fundação Calouste Gulbenkian.

SÁ-CHAVES, I. (2004). Programa da Unidade Curricular “*Cultura, Conhecimento e Identidade*” do Curso de Doutoramento com Base Curricular em Didáctica. Aveiro: DDTE/Universidade de Aveiro.

SÁ-CHAVES, I. (Org.) (2005a). *Os “Portfolios” Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora.

SÁ-CHAVES, I. (2005b). *Literacia, Educação e Desenvolvimento: Novos Desafios à Formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Texto policopiado.

SÁ-CHAVES, I. (2008). Prefácio. In Alarcão, I., Roldão, M.C., *Supervisão. Um contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores* (pp. 9-13). Mangualde: Edições Pedagogo.

SÁ-CHAVES, I.; ALARCÃO, I. (2000). O conhecimento profissional do professor. Análise multidimensional usando representação fotográfica. In Sá-Chaves, I. (Org.), *Formação, Conhecimento, Supervisão* (pp. 53-67). Aveiro: UIDTFF.

SALLABERRY, J.C. (1993). A chacun sa vérité... et que circulent les représentations. *Cahiers pédagogiques*, 312, pp. 15-17.

- SANCHES, M. F. (1995). A autonomia dos professores como valor profissional. *Revista de Educação*, vol. 1, pp. 41-63.
- SANCHES, M.F.; BRITO DA SILVA, M. (1998). Aprender a ensinar: dificuldades no processo de construção do conhecimento pedagógico de conteúdo disciplinar. *Revista de Educação*, 7 (2), pp. 81-95.
- SANDERS, D.; MCCUTCHEON, G. (1986). The development of practical theories of teaching. *Journal of Curriculum and Supervision*, V. 2, n.º 1, pp. 50-67.
- SANTOMÉ, J. (2006). *A Desmotivação dos Professores*. Mangualde: Edições Pedago.
- SANTOS, B.S. (1988). *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Afrontamento.
- SANTOS, B.S. (2000). *A Crítica da Razão Indolente. Contra o Desperdício da Experiência* (vol. 1). Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, B.S. (2002). *A Construção de um Insulto*. Lisboa: Semanário Expresso.
- SCHÖN, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- SCHÖN, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- SCHÖN, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In Nóvoa, A. (Org.), *Os professores e a sua Formação* (pp. 77-91). Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional. [Texto apresentado originalmente na 43.ª Conferência Anual da ASCD (Boston, Massachusetts, 1988)].
- SCHÖN, D. (1996). A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In Barbier, J. M. (Dir.). *Savoirs Théoriques et Savoirs d'Action* (pp. 201-222). Paris: PUF.
- SEGERSTRALE, U.; MOLNÁR, P. (Eds.)(1997). *Nonverbal Communication: Where Nature Meets Culture*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- SERRAZINA, L. (1998). *Teacher's Professional Development in a Period of Radical Change in Primary Mathematics Education in Portugal* (Dissertação de doutoramento). Lisboa: APM.
- SHULMAN, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), pp. 4-14.
- SHULMAN, L.S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. In Wittrock, M. (Org.), *La Investigación de la Enseñanza: Enfoques, Teorías y Métodos* (pp. 9-91). Barcelona: Paidós.

- SHULMAN, L.S. (1992). Reviewing the pedagogy of teacher education: the impact of subject-specific conceptions of teaching In Monteiro Mesa, L.; Jeremias Vaz, J.M., *Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*. Santiago de Compostela: Tórculo Edicións.
- SHULMAN, L.S. (1998). Course Anatomy: The dissection and analysis of knowledge through teaching. In Hutchings, P. (Ed.), *The Course Portfolio: How Faculty Can Examine their Teaching to Advance Practice and Improve Student Learning* (pp. 5-12). Washington, D.C.: American Association for Higher Education. [Texto traduzido por Sofia Serrano Bruckmann com o título “Anatomia da Disciplina: A Dissecção e Análise do Conhecimento Através do Ensino”, revisto por Isabel Alarcão].
- SILVA, C. (2000). A supervisão colaborativa e a formação inicial de professores. *Arquipélago – Ciências da Educação* (Universidade dos Açores), n.º 3, pp. 65-95.
- SILVA, H. (2000). *A Formação Reflexiva de Professores. Um Estudo com Professores Estagiários de Biologia/Geologia*. Tese de Doutoramento. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- SIMÃO, A.M. (2005). O “Portfolio” como instrumento na auto-regulação da aprendizagem: Uma experiência no ensino superior pós-graduado. In Sá-Chaves, I. (Org.), *Os “Portfolios” Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro* (pp. 83-100). Porto: Porto Editora.
- SIMÕES, A. (1990). A investigação-acção: Natureza e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano, XXIV, pp. 39-51.
- SIMÕES, C.; BONITO, A. (1993). Dimensão pessoal e interpessoal e relação profissional. In Tavares, J. (Ed.), *Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação* (pp. 111-135). Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- SIM-SIM, I. (2001). *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora/INAFOP.
- SMITH, D. (1996). *Facilitating Reflective Practice in Student Teachers*. Paper presented to the European Conference on Education Research, Espanha, Universidade de Sevilha.
- SMYTH, J. (Ed.). (1987). *Educating Teacher: Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*. London: Falmer Press.
- SMYTH, J. (1988). A critical perspective for clinical supervision. *Journal of Curriculum and Supervision*, vol. 3, Winter, n.º 2, pp. 136-156.
- SMYTH, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 30(2), pp. 2-9.

- SOUZA, E. (2004). O conhecimento de si, as narrativas de formação e o estágio: reflexões teórico-metodológicas sobre uma abordagem experiencial de formação inicial de professores. In Abrahão, M.H. (Org.), *A Aventura (Auto)Biográfica – Teoria e Empiria* (pp. 387-417). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- SQUIRES, G. (2003). *Teaching as a Professional Discipline*. London: Falmer Press.
- STANCOMBE, J.; WHITE, S. (1999). Una psicoterapia sin fundamentos? La hermenéutica, el discurso y el fin de la certidumbre. *Revista de psicoterapia*, vol 10, n.º 37, pp. 63-84.
- STENHOUSE, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heineman Educational.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y Desarrollo del Currículo*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1987). *La Investigación como Base de la Enseñanza*. Madrid: Morata.
- STOER, S. (1994). Construindo a escola democrática através do "Campo de Recontextualização Pedagógica". *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 1, pp. 7-27.
- STOER, S. (2001). Desocultando o voo das andorinhas: Educação inter/multicultural crítica como movimento social. In Stoer, S., Cortesão, L. e Correia, J.A. (Orgs.), *Transnacionalização da Educação. Da Crise da Educação à «Educação» da Crise* (pp. 245-275). Porto: Afrontamento.
- STOER, S.; CORTESÃO, L. (1999). "Levantando a Pedra" - *Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto: Afrontamento.
- STONES, E. (1984). *Supervision in Teacher Education: A Counselling and Pedagogical Approach*. London: Methuen & Co. Ltd.
- STRAUSS, A.; CORBIN, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- SUCHODOLSKY, B. (1972). *A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas*. Lisboa: Livros Horizonte.

T

- TARDIF, M.; LESSARD, C. (1999). *Travail Enseignant au Quotidien. Expériences, Interaction Humaines et Dilemmes Professionnels*. Québec: Les Press Université Laval.

- TAVARES, J. (1992). *A Aprendizagem como Construção de Conhecimento pela Via da Resolução de Problemas e da Reflexão*. Aveiro: CIDInE.
- TAVARES, J. (Ed.) (1994). Para intervir em educação. Contributos dos colóquios CIDInE. Aveiro: CIDInE.
- TAVARES, J. (1996). *Uma Sociedade que Aprende e se Desenvolve. Relações Interpessoais*. Porto: Porto Editora.
- TAVARES, J. (1999). *Investigar, Difundir e Intervir em Educação. O Olhar de José Tavares*. Conferência no 1.º Congresso CIDInE, em Ponta Delgada, Açores.
- TAVARES, J. (2001). Relações interpessoais em uma escola reflexiva. In Alarcão, I. (Org.), *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* (pp. 31-64). Porto Alegre: Artmed Editora.
- TAVARES, J.; ALARCÃO, I. (2001). Paradigmas de formação e investigação no ensino superior para o terceiro milénio. In Alarcão, I. (Org.), *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* (pp. 97-114). Porto Alegre: Artmed Editora.
- TAYLOR, P. (2005). Contributo para a discussão sobre cidadania multicultural. *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 23, pp. 59-70.
- TESCH, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis and Software Tools*. New York: The Falmer Press.
- THEMINES, J.F. (2001). Processus de distanciation et rapport au temps dans la réalisation du mémoire professionnel: étude de cas en géographie. *Les Sciences de l'Éducation – Pour l'Ère Nouvelle – Le Mémoire Professionnel en IUFM*, vol. 34, n.º 4, pp. 125-146.
- TORRANCE, H.; PRYOR, J. (1998). *Investigating Formative Assessment: Teaching and Learning in the Classroom*. Buckingham: Open University Press.

U-V

- VALA, J. (1986). Análise de conteúdo. In Pinto, J. M. ; Silva, A. S. (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (10ª ed.) (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- VALENTE, M. (2002). História da formação de professores na Faculdade de Ciências de Lisboa e do Departamento de Educação. *Revista de Educação*, Vol. XI, n.º 1, pp. 7-15.
- VALENTE, M.; SALEMA, M.; MORAIS, M.; CRUZ, M. (s.d.). *A Metacognição*. Lisboa: Departamento de Educação da F.C.U.L.

- VANHULLE, S. (2004). L'écriture réflexive, une inlassable transformation sociale de soi. *Repères*, 30, pp. 13-32.
- VARELA, F. (1989). *Connaître les Sciences Cognitives*. Paris: Le Seuil.
- VERGNIOUX, A. (2001). Présentation. *Les Sciences de l'Éducation – Pour l'Ère Nouvelle – Le Mémoire Professionnel en IUFM*, vol. 34, n.º 4, pp. 31-40.
- VIEIRA, F. (1992). A relação investigador-professor no contexto da investigação educacional. *Cidine*, 5, pp. 23-31.
- VIEIRA, F. (1993). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Porto: Asa.
- VIEIRA, F.; MOREIRA, M.A.; BARBOSA, I.; PAIVA, M.; FERNANDES, I. (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- VYGOTSKY, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- VYGOTSKY, L.S. (1979). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Antídoto.
- W**
- WADSWORTH, B. (1984). *Piaget para o Professor da Pré-Escola e 1º Grau*. São Paulo: Pioneira.
- WALLACE, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach*. Cambridge: CUP.
- WANDERLEY, G. (1989). Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In Ginzburg, C. *Mitos Emblemas, Sinais: Morfologia e História* (pp. 143-179). S. Paulo: Companhia das Letras.
- WATKINS, Ch. (2000). Feedback between teachers. In Askew, S. (Ed.) (2000). *Feedback For Learning* (pp. 65-80). London: RoutledgeFalmer.
- WENGER, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. New York: Cambridge University Pres.
- WERTHEIMER, M. (1991). *El Pensamiento Productivo*. Barcelona: Paidós.
- WESLEY, P.; BUYSSE, V. (2001). Communities of practice: Expanding professional roles to promote reflection and shared inquiry. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(2), pp. 114-123.

WILSON, S.; BERNE, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research contemporary professional development. In Iran-Nejad, A., & Pearson, P.D. (Eds.). *Review of Research in Education*, 24, pp. 173-209.

WOODS, P. (1999). *Investigar a Arte de Ensinar*. Porto: Porto Editora.

X-Y

YIN, R. (2005). *Estudo de Caso – Planejamento e Métodos*. (3.^a edição). Porto Alegre: Bookman.

Z

ZABALZA, M.A. (1994). *Diários de Aula: Contributos para o Estudo dos Dilemas Práticos dos Professores*. Porto: Porto Editora.

ZABALZA, M.A. (2004). *La Enseñanza Universitaria. El Escenario y sus Protagonistas*. Madrid: Narcea Ediciones.

ZEICHNER, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.

ZEICHNER, K. (1987). Preparing reflective teachers: An overview of instructional strategies which have been employed in pre-service teacher education. *International Journal of Educational Research*, V. 11, n.º 5, p. 565-575.

ZEICHNER, K. (1992). Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In Nóvoa, A. (Org.), *Os professores e a sua Formação* (pp.115-138). Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.

ZEICHNER, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

ZEICHNER, K. ; LISTON, D. (1985). Varieties of discours in supervisory conferences. *Teaching and Teacher Education*, 1(2), pp. 155-174.

ZEICHNER, K. ; LISTON, D. (1996). *Reflective Teaching: An Introduction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaun.

ZEICHNER, K.; HUTCHINSON, E. (2004). Le rôle du portfolio comme outil pour identifier et développer les compétences des enseignants. *Recherche et Formation*, 47, pp. 69-78.

- ALARCÃO, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores. Uma nova abrangência. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, pp. 119-128. Acedido em Maio de 2009, em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/>.
- ALARCÃO, I.; FREITAS, C.V.; PONTE, J.P.; ALARCÃO, J.; TAVARES, M.J. (1997c). *A formação de professores no Portugal de hoje* (Documento de um grupo de trabalho do CRUP). Acedido em Fevereiro de 2006, em: <http://correio.cc.fc.ul.pt/jponte>.
- ALLENDE, I. (1994). *Paula*. Acedido em Novembro de 2008, em: <http://www.visionvox.com.br/biblioteca/paula.txt>.
- ARDOINO, J. (s.d.). *Transversalité*. Acedido em Agosto de 2006, em: <http://www.barbier-rd.nom.fr/transversalite.html>.
- BELL, J. (2002). Narrative inquiry: more than just telling stories. *TESOL Quartely*, vol. 36, n.º 2, pp. 207-212. Acedido em Dezembro de 2008, em: <http://www.lesn.appstate.edu/clark-keefe/All%20readings/Greg,%20Kim,%20Bart-OPTIONAL%20Narrative%20Inquiry,%20More%20Than.pdf>.
- COUTURIER, Y. (2002). Sens et usages de la notion d'intervention: l'éclairage du travail social et des sciences infirmières pour l'élaboration d'un concept d'intervention sociologique. *Esprit critique*, vol. 4, n.º 4. Acedido em Julho de 2007, em: <http://www.espritcritique.fr>.
- DeSeCo/OCDE (2002). *Definitions and selection des competences (DeSeCo): Fondements theoriques*. Acedido em Fevereiro de 2005, em: http://www.portal-stat.admin.ch/deseco/deseco_doc_strategique.pdf.
- DESGAGNÉ, S.; BEDNARZ, N.; LEBUIS, P.; POIRIER, L.; COUTURE, Ch. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, Volume 27, numéro 1, pp. 33-64. Acedido em Novembro de 2007, em: <http://www.erudit.org/revue/RSE/2001/v27/n1/000305ar.pdf>.
- DYE, J. M.; SCHATZ, I. M.; ROSEMBERG, B.A.; COLEMAN, S. T. (2000). Constant comparison method: A kaleidoscope of data. *The Qualitative Report*, 4 (1/2). Acedido em Maio de 2007, em: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR4-1/dye.html>.
- GLASER, B. (2002). Conceptualization: On theory and theorizing using grounded theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 1. Acedido em Junho de 2006, em: <http://www.ualberta.ca/~ijqm/>.
- GLASER, B.; STRAUSS, A. (1995). *La production de la théorie à partir des données*. Acedido em Junho de 2006, em: <http://enquete.revues.org/document282.html>.

- GOLEMAN, D. (1997). *Inteligência emocional*. Acedido em Maio de 2009, em: <http://www.eb23-d-dinis.rcts.pt/educacao/cadima/inteligencia.pdf>.
- GOULDING, C. (1999). *Grounded theory: Some reflections on paradigm, procedures and misconceptions*. University of Wolverhampton. Working Paper Series June 1999. Acedido em Junho de 2006, em: <http://asp2wlv.ac.uk/wbs/documents/mrc/Working%20Papers%201999/WP006-99%20Goulding.pdf>.
- HAIG, B.D. (1995). *Grounded theory as scientific method*. Canterbury University, 1996-2004, *Philosophy of Education Society*. Acedido em Junho de 2006, em: www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/95_docs/haig.html.
- KEMMIS, S. (1993). *Action Research and Social Movement: A Challenge for Policy Research*. Acedido em Junho de 2006, em <http://epaa.asu.edu/epaa/v1n1.html>.
- KINACH, B. M. (1995). *Grounded theory as scientific method: Haig-inspired reflections on education research methodology*. Acedido em Junho de 2006, em: <http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-yearbook/95docs/kinach.html>.
- LAPOINTE, J. (1993). *L'approche systémique et la technologie de l'éducation. Educa Technologique. Les fondements de la technologie éducative*. Vol. 1, n.º 1. Acedido em Setembro de 2007, em: <http://www.sites.fse.ulaval.ca/reveduc/html/vol1/no1/apsyst.html>.
- LE MOIGNE, J.L. (2007). *Inteligência da complexidade: Os objetivos éticos da investigação e da intervenção em educação e formação não remetem para um "novo discurso do método de estudo do nosso tempo"?* Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 15 de Fevereiro de 2007. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 04, pp. 117-128. Acedido em Maio de 2008, em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- LENOIR, Y. (2004). *L'intervention éducative: de sa conceptualisation à son actualisation*. Acedido em Outubro de 2007, em: <http://www.educ.usherb.ca/crie>.
- LENOIR, Y.; LAROSE, F.; DEAUDELIN, C., KALUBI, J.C.; RAYMOND, G. (2002). *L'intervention éducative: clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement*. Acedido em Outubro de 2007, em: www.espricritique.org.
- MARCELO, C. (2009). *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro*. *Sísifo. Revista de Ciências da educação*, 8, pp. 7-22. Acedido em Maio de 2009, em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- MATURANA, H. (1999). *Cognição e transdisciplinaridade*. Acedido em Julho de 2008, em: http://www.cetrans.futuro.usp.br/maturana_ed.htm.

- MILLIS, B. (2002). Enhancing learning – and more – Through cooperative learning. *Idea Paper*, 38, pp. 1-6. Acedido em Maio de 2007, em: <http://www.theideacenter.org/node/62>.
- MORIN, E. (1988). Le défi de la complexité. *Revue Chimères*, n.º 5/6. Acedido em Junho de 2006, em: http://www.revue-chimeres.fr/drupal_chimeres/files/05chi05.pdf.
- NICOLESCU, B. (1998). Le tiers inclus - De la physique quantique à l'ontologie. *Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Études transdisciplinaires* n.º 13. Acedido em Maio de 2006, em: <http://basarab.niculescu.perso.sfr.fr/ciret/bulletin/b13/b13.htm>.
- OCDE (2005). *Pisa and the definition of Key Competencies*. Acedido em Junho de 2007, em <https://www.pisa.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>.
- ORNUDA, G.; NAVAL, C. (2000). Educación para el desarrollo humano, educación como ayuda al crecimiento. *Revista Umbral Digital*, 6. Acedido em Maio de 2006, em: http://www.unav.es/educacion/colegios/pagina_2.html#nuevas.
- PACHECO, J. A. (2004). Dos tempos e lugares do campo educacional: uma análise dos percursos de investigação em Portugal (1900-2000). *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2004, n.º 25, pp. 53-66. Acedido em Dezembro de 2006, em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100006&lng=pt&nrm=iso.
- PANDIT, N.R. (1996). The creation of theory: A recent application of the grounded theory method. *The qualitative Report* 2 (4). Acedido em Maio de 2007, em: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR2-4/pandit.html>.
- PATRÍCIO, M. (2006). A construção da escola do nosso contentamento. *Educação temas e problemas – Educação e Cidadania*, 2, pp. 1-6. Acedido em Agosto de 2008, em: <http://www.ciep.uevora.pt/revista/revista1.htm>.
- PELLEN, M. (2009). *Le développement professionnel des enseignants. Le point de vue des sujets*. Colloque, Calenda. Acedido em Abril de 2009, em: <http://calenda.revues.org/nouvelle12415.html>.
- PERRAULT, B. (2004). *L'accompagnement dans la formation des enseignants à l'IUFM Nord-Pas-de-Calais*. Acedido em Fevereiro de 2005, em: <http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/7biennale/Contrib/recherche.php?&mode=atelier&num=6#N>.
- PERRENOUD, Ph. (1997). *Travailler en équipe – Voyage autour des compétences* 5. Acedido em Dezembro de 2007, em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_21.html.

- PINEAU, G. (2006). *Les réflexions sur les pratiques au coeur du tournant réflexif*. Communication à la Facultad de Ciencias Humanas y Educación. Chili: Universidad Diego Portales. Acedido em Abril de 2007, em : http://www.barbier-rd.nom.fr/journal/article.php3?id_article=605#forum620.
- PONTE, J.P. (1995). Perspectivas de desenvolvimento profissional de professores de Matemática. In João Pedro da Ponte, C. Monteiro; M. Maia; L. Serrazina; C. Loureiro (Eds.), *Desenvolvimento profissional de professores de Matemática: Que formação?* (pp. 193-211). Lisboa: SPCE. Acedido em Junho de 2006, em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.htm#Formacao%20e%20desenvolvimento%20profissional>.
- PONTE, J.P. (1999). Didáticas específicas e construção do conhecimento profissional. In Tavares, J.; Pereira, A.; Pedro A.P. e Sá, H.A. (Eds), *Investigar e Formar em Educação*, Actas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, vol. 1 (pp. 59-74). Porto: SPCE. Acedido em Junho de 2006, em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C99-Ponte\(Aveiro\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C99-Ponte(Aveiro).pdf).
- PONTE, J.P. (2004a). Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. *Educar em Revista*, n.º 24, pp. 37-66. Acedido em Junho de 2006, em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2208/1851>.
- PONTE, J.P. (coord.) (2004b). *Implementação do Processo de Bolonha a nível nacional – Formação de Professores*. Parecer sobre a implementação do Processo de Bolonha na área de Formação de Professores elaborado ao abrigo do Despacho n.º 13 766/2004 da Ministra da Ciência e do Ensino Superior, publicado no Diário da República, II série, em 13 de Julho de 2004, pp. 10 579-80. Acedido em Dezembro de 2004, em: http://www.fcsh.unl.pt/english/Docs/Bolonha_Formacao_Professores.pdf.
- RIJSMAN, J.B. (2008). Social comparison as social construction. Theory and illustration. *Dossier de Psychologie et Education*, N° 63. (Université de Neuchâtel). Acedido em Abril de 2009, em http://doc.rero.ch/lm.php?url=1000,20,5,dossiers_de_psychologie_2008_63.pdf.
- RIOPEL, M.C. / MCAVINEY, V. (s.d.). *Identité professionnelle d'étudiants en formation initiale à l'enseignement*. Acedido em Fevereiro de 2005, em : <http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/7biennale/Contrib/affich.php?&num=7029>.
- ROLDÃO, M.C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n.º 34. Acedido em Novembro de 2007, em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>.
- TARDIF, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Jan/Fev/Mar/Abr, n.º 13, pp. 5-25. Acedido em Abril de 2006, em:

http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAURO_TARDIF.pdf.

WENTZEL B. (2004). *A la recherche d'une épistémologie de l'agir professionnel des enseignants*. Acedido em Fevereiro de 2005, em: <http://www.inrp.fr/Access/Biennale/7biennale/Contrib/recherche.php?&mode=atelier&num=6#N>.

QUADRO N.º 5

5.º semestre

Unidades curriculares	Tipo	Escolaridade (em horas semanais)					Observações
		Aulas teóricas	Aulas teórico-práticas	Aulas laboratoriais	Aulas práticas	Seminários/estágios	
Tecnologia Mecânica II	Semestral		4	2			
Automação Automóvel	Semestral		4				
Accionamentos Eléctricos	Semestral		4				
Economia e Gestão	Semestral		4				
Motores de Combustão	Semestral		4				
Vibrações e Acústica em Veículos	Semestral		2	2			

QUADRO N.º 6

6.º semestre

Unidades curriculares	Tipo	Escolaridade (em horas semanais)					Observações
		Aulas teóricas	Aulas teórico-práticas	Aulas laboratoriais	Aulas práticas	Seminários/estágios	
Mecânica de Veículos	Semestral	2			2		
Deslocamento de Veículos	Semestral		4				
Técnicas de Medição e Ensaio	Semestral		4				
Sistemas de Qualidade	Semestral		4				
Planeamento e Logística da Produção	Semestral		4				
Projecto	Semestral				6		

Duração mínima do semestre: 15 semanas lectivas efectivas.

Portaria n.º 413-O/98

de 17 de Julho

Sob proposta do Instituto Politécnico de Coimbra e da sua Escola Superior de Educação;

Considerando o disposto nos artigos 13.º e 31.º da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro);

Ao abrigo do disposto na Lei do Estatuto e Autonomia dos Estabelecimentos de Ensino Superior Politécnico (Lei n.º 54/90, de 5 de Setembro), no artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 303/80, de 16 de Agosto, e no capítulo III do Decreto-Lei n.º 316/83, de 2 de Julho;

Manda o Governo, pelo Ministro da Educação, o seguinte:

1.º

Criação

O Instituto Politécnico de Coimbra, através da sua Escola Superior de Educação, confere o grau de licenciado em Ensino Básico — 1.º Ciclo.

2.º

Duração

O curso conducente ao grau a que se refere o n.º 1.º tem a duração de quatro anos lectivos.

3.º

Plano de estudos

O plano de estudos do curso é o fixado em anexo a esta portaria.

4.º

Unidades curriculares de opção

1 — O elenco de unidades curriculares de opção a oferecer é fixado anualmente pelo órgão legal e estatutariamente competente.

2 — O número mínimo de alunos necessário ao funcionamento de cada uma das unidades curriculares de opção é de 15, sem prejuízo de ser sempre ministrada pelo menos uma.

3 — Exceptuam-se do mínimo fixado no número anterior os casos em que o docente assegure a docência da unidade curricular para além do número máximo de horas de serviço de aulas a que é obrigado por lei, sem encargos adicionais para o Instituto.

5.º

Regimes escolares

Os regimes de frequência, avaliação de conhecimentos, transição de ano, precedência e prescrição do direito à inscrição são fixados pelo órgão legal e estatutariamente competente.

6.º

Condições para a obtenção do grau

É condição para a obtenção do grau de licenciado a aprovação na totalidade das unidades curriculares que integram o plano de estudos do curso.

7.º

Classificação final

1 — A classificação final do curso é a média aritmética ponderada, arredondada às unidades (considerando como unidade a fracção não inferior a cinco décimas), das classificações das unidades curriculares que integram o plano de estudos do curso.

2 — Os coeficientes de ponderação são fixados pelo órgão legal e estatutariamente competente.

8.º

Entrada em funcionamento

O curso entra em funcionamento progressivamente, um ano curricular em cada ano lectivo, a partir do ano lectivo de 1998-1999.

Ministério da Educação.

Assinada em 15 de Julho de 1998.

Pelo Ministro da Educação, *Alfredo Jorge Silva*, Secretário de Estado do Ensino Superior.

ANEXO

Instituto Politécnico de Coimbra

Escola Superior de Educação

Curso: Ensino Básico — 1.º Ciclo

Grau: licenciado

QUADRO N.º 1

1.º ano

Unidades curriculares	Tipo	Escolaridade (em horas totais)				Observações
		Aulas teóricas	Aulas teórico-práticas	Aulas práticas	Seminários e estágios	
Desenvolvimento Pessoal e Social	Anual		60			
Educação, Família e Infância	Semestral	60				
Psicologia do Desenvolvimento	Semestral	60				
Língua Portuguesa, Leitura e Escrita I	Semestral	60				
Matemática I	Semestral	60				
Didáctica da Matemática I	Semestral		45			
Educação para a Saúde, Ambiente e Consumo	Semestral		60			
Ciências Sociais	Semestral	60				
Expressão Dramática	Semestral		45			
Didáctica da Expressão Dramática	Semestral		45			
Expressão Musical	Semestral		45			
Didáctica da Expressão Musical	Semestral		45			
Observação e Intervenção Educativa I — Técnicas de Observação	Semestral			45	25	

QUADRO N.º 2

2.º ano

Unidades curriculares	Tipo	Escolaridade (em horas totais)				Observações
		Aulas teóricas	Aulas teórico-práticas	Aulas práticas	Seminários e estágios	
Teoria e Desenvolvimento do Currículo	Anual		60			
Observação e Intervenção Educativa II — Fundamentos da Intervenção Educativa.	Anual		60		45	
Educação, Sociedade, Cultura e Escola	Semestral	60				
Psicologia da Aprendizagem	Semestral	60				
Didáctica das Ciências Sociais	Semestral		45			
Ciências da Natureza	Semestral		60			
História de Portugal	Semestral		60			
Língua Portuguesa, Leitura e Escrita II	Semestral	30				
Didáctica da Leitura e da Escrita I	Semestral		60			

Unidades curriculares	Tipo	Escolaridade (em horas totais)				Observações
		Aulas teóricas	Aulas teórico-práticas	Aulas práticas	Seminários e estágios	
Matemática II	Semestral	45				
Didáctica da Matemática II	Semestral		45			
Educação Física	Semestral	45				
Didáctica da Educação Física	Semestral		45			

QUADRO N.º 3

3.º ano

Unidades curriculares	Tipo	Escolaridade (em horas totais)				Observações
		Aulas teóricas	Aulas teórico-práticas	Aulas práticas	Seminários e estágios	
Tecnologia Educativa e Novas Tecnologias Aplicadas à Educação.	Anual		60			
Observação e Intervenção Educativa III — Modelos de Intervenção Educativa.	Anual		60		100	
Didáctica das Ciências da Natureza	Semestral		45			
Investigação em Educação	Semestral		60			
Educação Multicultural e para a Cidadania	Semestral		45			
Educação Inclusiva	Semestral		45			
Expressão Plástica	Semestral		45			
Didáctica da Expressão Plástica	Semestral		45			
Literatura para a Infância	Semestral		60			
Matemática III	Semestral	30				
Didáctica da Matemática III	Semestral		30			
Opção	Semestral		45			(a)

(a) Nos termos do n.º 4.º

QUADRO N.º 4

4.º ano

Unidades curriculares	Tipo	Escolaridade (em horas totais)				Observações
		Aulas teóricas	Aulas teórico-práticas	Aulas práticas	Seminários e estágios	
Observação e Intervenção Educativa IV — Seminário de Análise e Reflexão Práticas.	Anual				370	
Observação e Intervenção Educativa V — Projecto de Investigação e Inovação.	Anual				90	
Língua Portuguesa, Leitura e Escrita III	Semestral	60				
Didáctica da Leitura e da Escrita II	Semestral		60			
Estatística Aplicada à Educação	Semestral		45			
Organização e Gestão do Ensino Inicial	Semestral		45			
Opção	Semestral		45			(a)

(a) Nos termos do n.º 4.º

Portaria n.º 413-P/98

de 17 de Julho

Sob proposta do Instituto Politécnico do Cávado e do Ave e da sua Escola Superior de Gestão;

Considerando o disposto no artigo 13.º da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro);

Ao abrigo do disposto na Lei do Estatuto e Autonomia dos Estabelecimentos de Ensino Superior Politécnico (Lei n.º 54/90, de 5 de Setembro), no artigo 4.º

do Decreto-Lei n.º 303/80, de 16 de Agosto, e no capítulo III do Decreto-Lei n.º 316/83, de 2 de Julho:
Manda o Governo, pelo Ministro da Educação, o seguinte:

1.º

Criação

O Instituto Politécnico do Cávado e do Ave, através da sua Escola Superior de Gestão, confere o grau de bacharel em Fiscalidade.



INSTITUTO POLITÉCNICO DE COIMBRA

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

LICENCIATURA EM 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

REGULAMENTO DE ESTÁGIO – OIE IV (4º Ano)

1 – Objectivos e desenvolvimento

A unidade curricular de *Observação e Intervenção Educativa IV* visa, através da integração de uma componente prática, promover competências efectivas de observação, intervenção, reflexão, comunicação e investigação educativas.

2 – Modalidades

O estágio, com a duração de 250 horas, concretizar-se-á através de actividades diferenciadas ao longo do ano lectivo, em períodos de crescente responsabilização, tendo em vista os seguintes aspectos:

- Observação;
- Planificação e desenvolvimento de actividades;
- Execução das actividades planeadas;
- Avaliação da aprendizagem realizada.

Os centros de estágios serão previamente seleccionados pela coordenação da Prática Pedagógica do 1º Ciclo do Ensino Básico, em colaboração com o Conselho Directivo da ESEC, o qual estabelecerá Protocolo com os Agrupamentos. Os Agrupamentos serão convidados, previamente, a indicar quais os docentes disponíveis para cooperar. A selecção será feita depois, tendo em conta um conjunto de parâmetros estabelecidos pela Portaria 336/88 e pela própria coordenação da Prática Pedagógica.

A distribuição dos alunos pelos centros de estágio será da responsabilidade do/s docente/s da unidade curricular.

3 – Supervisão dos estágios

A supervisão do estágio será da responsabilidade do/s docente/s da unidade curricular tendo em conta uma perspectiva de diagnóstico de necessidades, bem como uma perspectiva de orientação das práticas educativas dos alunos. A supervisão é feita pelo/s supervisor/es indicado/s na distribuição de serviço docente. A duração de cada supervisão não pode ser inferior a 2:30h. Os tempos de supervisão são, também, de avaliação, fazendo-se os supervisores acompanhar de uma grelha de parâmetros. A grelha é do conhecimento do estagiário e será preenchida e assinada pelo estagiário, professor cooperante e professor supervisor. Nos dias em que o supervisor não estiver presente, a avaliação é da competência do/a professor/a cooperante, utilizando a mesma grelha que será assinada, apenas, pelo estagiário e professor cooperante.

No final do estágio, as grelhas serão apreciadas em reunião, pelo professor cooperante e pelo professor supervisor e atribuída a classificação final de estágio.

A supervisão dos estágios será da responsabilidade do/s docente/s da unidade curricular tendo em conta uma perspectiva de diagnóstico de necessidades e de construção da identidade profissional do estagiário.

4 - Cooperação

As actividades de estágio realizar-se-ão de forma coordenada, integrando o docente da unidade curricular e os professores adiante designados por professores cooperantes.

Aos professores cooperantes compete:

- a) Participar em reuniões regulares com o/s docente/s a fim de tomarem conhecimento do plano previsto para o estágio, e intervirem, eventualmente na sua reformulação sempre que se entenda necessário;
- b) Acompanhar os alunos nas actividades inerentes ao estágio;
- c) Participar na preparação e avaliação das actividades, devendo preencher a grelha de parâmetros dos estagiários que actuam. A avaliação feita pelo professor cooperante deverá ser participada pelo grupo. A grelha de parâmetros avaliados será assinada pela professora cooperante e pelos estagiários que actuam;
- d) Observar as actividades orientadas pelos alunos e reflectir com eles sobre o trabalho realizado.

5 – Frequência e regime de faltas

A frequência do estágio é obrigatória.

O número de faltas por cada meio tempo lectivo*, tendo em conta as previstas para estágio, sofre a penalização de meio valor. As faltas por motivo de doença ou por razões imperativas, quando devidamente comprovadas, não sofrem penalização na avaliação. O total das faltas dadas à OIE IV é de 10%, (carga total da OIE IV - 370h), sendo a superação desta percentagem impeditiva de avaliação da Unidade Curricular.

As faltas devem ser justificadas. A não justificação das faltas aumenta a penalização meio valor.

** cada tempo lectivo é de 5h, devendo as faltas compreender, apenas, tempos lectivos inteiros ou meios tempos lectivos.*

6 – Avaliação

Cada grupo de alunos deverá ter um dossier organizado com todo o material.

(planificação/projecto, textos, fichas, grelhas, transparências, etc.). O dossier deverá estar, sempre no centro de estágio, nos dias em que decorre, podendo o professor cooperante analisá-lo sempre que quiser. O mesmo dossier deverá estar, também, presente nos Seminários de Análise e Reflexão de Práticas, nos dias em que este decorre, devendo o(s) professor(es) responsável(is) por esta unidade curricular pronunciar-se sobre a qualidade dos documentos que dele fazem parte.

A avaliação do estágio é afim à do 3º ano: o professor supervisor e o professor cooperante dispõem de uma grelha com os critérios de avaliação operacionalizados, sendo a mesma preenchida pelos dois docentes e assinada por estes e pelo estagiário actuante. No final do ano lectivo, em reunião preparada para esse fim, serão analisadas as grelhas preenchidas ao longo do ano. A partir dos dados ali registados proceder-se-á à avaliação final do estágio, sendo esta da responsabilidade dos dois docentes (supervisor e cooperante).

Escola Superior de Educação, 23 de Setembro de 2005

INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO DE COIMBRA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

Área Científica da Prática Pedagógica
1.º CEB

*Avaliação das competências dos alunos estagiários
na unidade curricular: OIE IV*

ESTÁGIO

ESEC, 2005/2006

Nota prévia

O presente documento de avaliação das competências dos alunos nos Centros de Estágio, constitui também um instrumento de auto-formação que potencia a construção e o desenvolvimento profissional para a docência no 1º CEB a partir da reflexão sobre os problemas colocados pela prática pedagógica.

Estruturado em torno de seis categorias de observação, que tipificam e induzem comportamentos de desempenho profissional desejáveis e que se inscrevem nos pressupostos subjacentes ao perfil geral de desempenho profissional previsto no Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto, e ao perfil específico de desempenho profissional previsto no Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto, o resultado da avaliação reflectirá a maior ou menor adequabilidade/proximidade aos referidos perfis.

As notas que acompanham determinados itens, destinam-se a ajudar os alunos estagiários e os supervisores (cooperantes e da instituição de formação) a melhor interpretar os referidos itens, constituindo, por isso, formas de objectivação das intenções avaliativas.

INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO DE COIMBRA

Escola Superior de Educação

Parâmetros de Avaliação do Estágio

Estagiário(a) _____

Curso: _____ Centro de Estágio: _____

Professor(a) Cooperante _____

Professor(a) Supervisor(a) _____

Ano lectivo: _____ / _____ Mês: _____ Dia: _____

Horário: das _____ às _____ horas.

1- Organização e condução das aulas	INS.	SUF.	BOM	M.B.
Estabelece e mantém regras de funcionamento em aula e rotinas de trabalho apropriadas aos alunos. NOTA 1				
Desenvolve e concretiza as estratégias/actividades previstas de forma correcta do ponto de vista científico, didáctico e pedagógico. NOTA 2				
Utiliza métodos e técnicas de ensino-aprendizagem diversificados e coerentes com o(s) quadro(s) teórico(s) mobilizados.				
Propõe estratégias/actividades adequadas aos ritmos de aprendizagem, saberes, saber-fazer, saber-ser, interesses, motivações e vivências dos alunos.				
Selecciona, adapta, elabora e utiliza adequadamente o equipamento, o material didáctico e outros recursos apropriados na gestão pedagógica do grupo-turma.				
Organiza o espaço e a gestão dos diversos momentos da aula de forma a manter um ritmo de trabalho adequado. NOTA 3				
Comunica adequadamente com os alunos. NOTA 4				
Integra na gestão dos diversos momentos da aula as contribuições dos alunos e da comunidade. NOTA 5				
Encoraja os alunos na realização de projectos de investigação sempre que estes se revelem pertinentes. NOTA 6				
Supera situações imprevistas (não programadas e/ou problemáticas) procedendo a reformulações coerentes no plano previsto.				
2- Avaliação das aprendizagens dos alunos	INS.	SUF.	BOM	M.B.
Define critérios de avaliação com os alunos (ou apresentando-os aos alunos) e respeita os compromissos assumidos.				
Utiliza várias estratégias de avaliação e usa-as de modo consistente, contemplando conhecimentos, capacidades e atitudes.				
Utiliza instrumentos de avaliação diversificados, adequados aos objectivos visados e que permitam o registo do progresso da aprendizagem de cada aluno.				
Utiliza os resultados da avaliação como elemento regulador do processo de ensino-aprendizagem.				
Envolve os alunos no processo de avaliação das suas aprendizagens e do seu comportamento em aula.				
Proporciona aos alunos <i>feedback</i> válido para as aprendizagens futuras				

3- Avaliação da prática lectiva	INS.	SUF.	BOM	M.B.
Descreve e analisa as aulas, quer em termos das estratégias usadas e do ambiente da aprendizagem, quer em termos da reacção dos alunos e dos resultados da aprendizagem.				
Analisa criticamente o grau de consecução dos objectivos definidos identificando factores de sucesso e de insucesso no trabalho desenvolvido pelos alunos.				
Compreende a necessidade de reflectir sobre a prática lectiva e de procurar e integrar sugestões de colegas e orientadores.				
Analisa, critica e reflexivamente, a sua prática lectiva nas suas diversas componentes, fundamentando-a. NOTA 7				
Detecta necessidades e sugere alternativas adequadas, face a problemas de aprendizagem ou a formas de comportamentos dos alunos.				
4- Participação na vida da escola/comunidade educativa	INS.	SUF.	BOM	M.B.
Compreende o papel e a importância dos diferentes órgãos da estrutura da escola onde lecciona. NOTA 8				
Colabora, ao nível dos órgãos da estrutura da escola, na preparação e realização de actividades previstas nos diferentes projectos da escola. NOTA 9				
Intervém no desenvolvimento do trabalho pedagógico a diferentes níveis da estrutura da escola – incluindo actividades extra-lectivas dirigidas a alunos, professores e a outros parceiros da comunidade educativa. NOTA 10				
5- Valores e atitudes pessoais	INS.	SUF.	BOM	MB
Demonstra valores e atitudes inerentes ao correcto desempenho profissional. NOTA 11				
6- Outras informações	INS.	SUF.	BOM	M.B.
Acompanha e orienta os alunos durante o recreio.				
É assíduo				
É pontual				

Apreciação global

Nota: A classificação de cada parâmetro é qualitativa, devendo o resultado final traduzir-se numa escala quantitativa.

(INS. = Insuficiente; SUF. = Suficiente; BOM = Bom; M.B. = Muito Bom)

Observações: _____

ESEC, _____ de _____ de _____

O Aluno Estagiário

O Professor Cooperante

O Professor Supervisor

NOTAS

NOTA 1

- Promove a participação activa dos alunos na construção das normas e regras da turma;
- Cumpre e faz cumprir os compromissos assumidos;
- Antecipa problemas de aprendizagem ou de natureza disciplinar;
- Resolve situações de conflito entre os alunos;
- É imparcial na aplicação de normas e regras;
- Controla o grupo-turma sem recurso a formas de autoritarismo.

NOTA 2

- Pressupõe o conhecimento:
 - o Dos conceitos e processos específicos das diferentes áreas curriculares e o estabelecimento de conexões entre eles;
 - o Da forma de tornar cada conteúdo compreensível quer através da sua desconstrução quer através do conhecimento e controlo de todas as outras dimensões como variáveis no processo de ensino-aprendizagem (Lee Shulman, 1987, 1987b)
 - o Dos contextos, que remete para as dimensões que vão da especificidade da sala de aula à natureza particular das comunidades e das culturas (Idem, ibidem).

NOTA 3

- Utiliza modalidades de trabalho diversificadas (colectivo, em grupos, individualizada e individual);
- Incentiva diversas formas de interacção e de participação entre os alunos.

NOTA 4

- Dimensões a considerar na comunicação:
 - o Sintáctica e fonética:
 - Usa frases gramaticalmente correctas e completas;
 - Usa um vocabulário variado e diferenciado;
 - Usa um vocabulário ajustado à faixa etária dos alunos e ao seu universo cultural de referência;
 - Usa um ritmo verbal apropriado (nem demasiado rápido nem demasiado lento);
 - Usa um tom de voz adequado à dinâmica da aula e às características dos alunos;
 - Expressa-se com fluência.
 - o Pragmática
 - Na exploração do quadro, é metódico e organizado;
 - Ajuda o aluno sempre que este solicita;
 - Coloca questões pertinentes de forma clara;
 - Quando explica, assegura-se que todos compreendem;
 - Actua adequadamente quando a criança erra.
- Privilegia a comunicação horizontal. Ao privilegiar a comunicação horizontal no grupo-turma, o professor potencializa, pela interacção social que suscita, o desenvolvimento da capacidade de ouvir os outros, a capacidade de argumentação, o respeito pelas opiniões dos outros...

NOTA 5

- Aceita, utiliza e valoriza as ideias e as experiências dos alunos (escolares e extra-escolares), bem como os obstáculos e erros, na construção das situações de aprendizagem;
- Envolve as instituições, a comunidade e os recursos materiais próximos da escola nas actividades da mesma.

NOTA 6

- Encoraja os alunos a formularem hipóteses e a validá-las;
- Incentiva os alunos a fundamentarem as suas ideias;
- Encoraja a discussão de diferentes pontos de vista;
- Encoraja os alunos a obterem e a organizarem a informação.

NOTA 7

- É esperado que o professor-estagiário fundamente as suas opções pedagógicas e didáticas no âmbito de um quadro teórico de referência.

NOTA 8

- Este conhecimento implica a identificação dos aspectos organizacionais e funcionais relacionados com os órgãos das estruturas existentes na escola.

NOTA 9

- Projecto Educativo da Escola (PEE)
- Plano Anual de Actividades (PA)
- Projecto Curricular de Escola (PCE)
- Projecto Curricular de Turma (PCT)
- Outros Projectos

NOTA 10

- Cooperar na elaboração e realização de:
 - o projectos de natureza social e cultural com instituições da comunidade (estudos e acções de intervenção);
 - o projectos de formação (de pais, professores e/ou de outros actores da comunidade educativa);
 - o outros projectos de intervenção no âmbito das diferentes dimensões da escola enquanto instituição educativa e no contexto da comunidade em que se insere.

NOTA 11

- Favorece um clima empático e afectuoso;
- Encoraja a interacção e cooperação;
- Demonstra atitude de aceitação;
- Demonstra respeito pela diferença;
- Promove a auto-estima das crianças.

Questionário

Este questionário integra-se num estudo mais vasto que tem como objectivo compreender o processo de construção de competências profissionais na formação inicial de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para que o objectivo do estudo possa ser atingido, a sua colaboração, enquanto aluno(a) do curso de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, torna-se imprescindível. Nesse sentido agradecemos que preencha este inquérito de uma forma sincera, pois não há respostas certas, nem erradas, mas apenas a sua opinião.

Nos dados de identificação é solicitado o seu nome por neste estudo pretendermos comparar as respostas de cada formando em dois momentos diferentes do percurso de formação (no início e no final do ano lectivo), pelo que a não identificação dos formandos comprometerá a validade dos resultados. Contudo, asseguramos-lhe a confidencialidade das suas respostas e a sua integração numa análise global, objectivo principal deste estudo.

Obrigado pela sua colaboração.

Dados de identificação

Nome: _____

Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐

Idade: Anos

Curso que frequenta: Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ano de formação: 4.º ano

Ano lectivo: 2005/2006

Data: ____/____/____

1- Para si, o que é ser professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

2- Na sua opinião como é que alguém se transforma em professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

3- O que são competências profissionais?

4- Como é que se desenvolvem?

5- Quais as competências profissionais que o professor do 1.º CEB deve possuir?

Elabore uma lista com as competências profissionais que, na sua opinião, os professores do 1.º CEB devem possuir para desempenharem bem a sua missão (Quadro 1). No preenchimento do quadro tenha em consideração o seguinte:

Na coluna 1, refira as competências que julga necessárias para o exercício da profissão docente no 1.º Ciclo do Ensino Básico (a cada letra deve fazer corresponder uma competência);

Na coluna 2, enumere por ordem de importância as competências referidas na coluna 1 (em que 1 representa a competência que considera mais importante, 2 a competência imediatamente a seguir em importância, etc.);

Na coluna 3, assinale com uma cruz (X) as competências que, nesta altura do curso, considera já adquiridas;

Na coluna 4, assinale com uma cruz (X) as competências que, nesta altura do curso, estão em construção.

Quadro 1 – Competências que os professores devem possuir para desempenharem bem a sua missão

Competências 1	Importância atribuída 2	Já adquiridas 3	Em construção 4
A-			
B-			
C-			
D-			

E-			
F-			
G-			
H-			
I-			
J-			
L-			
M-			
N-			
O-			
P-			

6- Das competências assinaladas no Quadro 1, coluna 3, explicita no Quadro 2 qual o contexto em que as adquiriu (coluna 1) e como acha que a(s) desenvolveu (coluna 2).

Quadro 2- Contextos e desenvolvimento de competências profissionais

Contexto em que foi (foram) adquirida(s) (mini-estágio do 1.º ano, outras unidades curriculares, experiências paralelas ou anteriores à frequência do curso...) 1	Como pensa que a(s) desenvolveu? 2
A	
B	
C	
D	
E	
F	
G	

H	
I	
J	
L	
M	
N	
O	
P	

7- Considera que o estágio é importante para a sua formação de professor do 1.º CEB?

7.1- Porquê?

Quadro 1 Análise de conteúdo das respostas à pergunta n.º 1 do questionário (antes do estágio)					
CATEGORIAS/ SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	UE	UR	
				Por indi- cador	Por sub/ cate- goria
CATEGORIA A – Conceção e representação da profissão de professor do 1.º CEB					145
A1- Funções do professor de 1.º CEB	1- Transmissor/modelo	<p>Não é apenas um transmissor de informação que pode ser, ou não, transformada em conhecimento (Rute).</p> <p>É necessário ter bastante presente que ser professor num grupo etário dos 6 aos 10 anos é uma responsabilidade muito grande no sentido em que as crianças vêem no professor um modelo a seguir (Patrícia).</p> <p>Pelo menos é uma pessoa marcante na vida das crianças (Sónia).</p> <p>(...), tentando transmitir-lhes os nossos conhecimentos (...) (Susana).</p> <p>(...) ser professor é (...) transmitir-lhes conhecimentos de uma forma adequada e responsável (Mara).</p> <p>(...) transmitir os mais variados assuntos a crianças, quer sejam assuntos pedagógico-didáticos, quer sejam assuntos comuns do dia-a-dia (...) (Alice).</p> <p>(...) transmitir ensinamentos/aprendizagens aos alunos (Alda).</p> <p>É também transmitir saberes (com validade científica), vivências aos alunos (Liliana).</p> <p>(...) para transmitir com eficácia os saberes próprios daquela faixa etária (Luísa).</p> <p>Para mim ser professor do 1.º CEB é ser um profissional de educação com a função específica de ensinar (Isabel).</p> <p>(...) é ser o transmissor (...) de conhecimentos (Isabel).</p> <p>(...) é ser um modelo de comportamentos, atitudes e valores (...) (Isabel).</p> <p>Ser professor do 1.º CEB é ser capaz de transmitir conhecimentos primários essenciais à formação de crianças (Paula).</p> <p>Desta forma o professor do 1.º CEB deve ser capaz de transmitir não só os conhecimentos científicos adequados a este nível etário (Berta).</p>	12	14	62

	2- Artista/talento	<p>Ser professor é uma arte e ao mesmo tempo um talento que precisa de ser completado, “aguçado” com formação profissional adequada (Sofia).</p> <p>Ser professor é um gosto, um talento que precisa de ser completado com formação profissional adequada (Felícia).</p> <p>É uma arte, um talento que deve ser completado com formação profissional adequada (Carolina).</p>	3	3	
	3- Educador	<p>(...) e deve [o professor] desenvolver a curiosidade, imaginação e autonomia dos alunos (Alexandra).</p> <p>Para além destes factores, há todo um conjunto de valores e atitudes que deve ser limitado/explorado consoante a situação o exigir (Antonino).</p> <p>Para mim ser professor do 1.º CEB é ser uma segunda família para as crianças (...) (Susana).</p> <p>(...) e formá-los, não só academicamente, mas sobretudo como pessoas, a nível da cidadania e outras questões relativas aos valores (Susana).</p> <p>Ser professor é ser um educador (Alice).</p> <p>O professor do 1.º CEB deve ter em conta que todas as crianças têm direito à educação. Assim, deve conseguir ultrapassar algumas barreiras (Alda).</p> <p>Assim, cabe-lhe o papel de formar a todos os níveis educacionais: cidadania, ética, moral, científico, lúdico... (Beatriz).</p> <p>Um professor do 1.º CEB é um profissional capaz de formar alunos dos 6 aos 10 anos (Luísa).</p> <p>Um professor também é aquele que deve promover a autonomia nos alunos, tendo em vista a realização independente de aprendizagens futuras, dentro e fora da escola (Irene).</p> <p>(...) nesta fase é muito importante o papel do professor, quase tão importante como o papel dos pais (Paula).</p> <p>Ser professor do 1.º CEB é ter a oportunidade (e obrigação) de educar crianças no sentido mais lato do termo educação, ou seja, ser capaz de ajudar o indivíduo a construir os alicerces da sua personalidade (Berta).</p>	10	11	
	4- Orientador/mediador/organizador de condições e de situações de aprendizagens	<p>Ser professor do 1º CEB é potenciar, é valorizar qualquer situação ao ponto de a encaminhar até ao conhecimento, isto é, é orientar as crianças a saber estar, ser e saber (Olga).</p>	21	27	

		<p>Na minha opinião ser professor do 1.º CEB é ser um orientador de alunos (Rute).</p> <p>Ser professor do 1.º CEB é ter em conta a situação dos alunos no plano das aprendizagens (Diana).</p> <p>Um professor do 1.º CEB orienta e incentiva os alunos para a construção do seu próprio conhecimento e não se limita a ser um mero transmissor de informação (Edite).</p> <p>Para mim é alguém que faz parte (é um agente) do processo de ensino-aprendizagem (...) contribuindo assim para a construção de conhecimentos e experiências dos alunos (Alexandra).</p> <p>É saber (...) planejar e adequar as actividades às diferentes capacidades (Fátima).</p> <p>(...) um orientador capaz de comunicar (...) (Alice).</p> <p>Um professor do 1.º CEB é um profissional responsável por ajudar os seus alunos a adquirirem conhecimentos escolares e extra-escolares (Filomena).</p> <p>Para mim um professor do 1.º CEB é um profissional que cria condições que conduzem os seus alunos à aprendizagem através de diversas estratégias educativas (Sara).</p> <p>Estas tarefas têm que estar de acordo com o nível de conhecimento dos alunos, as suas dificuldades e ritmos de aprendizagem (Elvira).</p> <p>O professor é um mediador de informação e de recursos tendo em conta as capacidades de cada aluno (Rute).</p> <p>A sua principal função é ser mediador do conhecimento, ou seja, tem que ser capaz de criar e adequar actividades que permitam aos alunos construir conhecimento (Elvira).</p> <p>É ser um profissional capaz de mobilizar as mais diversificadas competências no sentido de possibilitar permitir ao aluno o contacto com o conhecimento (Carlinda).</p> <p>Na minha opinião um professor do 1.º ciclo deve ser um proporcionador de novas experiências, deve ser o condutor de aprendizagens significativas (Carlota).</p> <p>Por outro lado, o professor deve apresentar-se como mediador entre a criança, a família, a escola e a comunidade envolvente (Carlota).</p> <p>Para mim ser professor do 1.º CEB é ter capacidades para levar os alunos a adquirirem conhecimentos de uma forma mais ou menos autónoma (Gabriela).</p>			
--	--	---	--	--	--

		<p>Levar as crianças a descobrirem tudo o que as rodeia, descobrirem-se a si próprias (Gabriela).</p> <p>O papel do professor do 1.º ciclo não é dominar uma matéria e transmitir o conhecimento que detém (Dalila).</p> <p>Para mim, o professor do 1.º CEB é alguém que ajuda as crianças a processar o seu próprio conhecimento (Mónica).</p> <p>Assim, assume um papel de orientador e incentiva os alunos para adquirirem novos conhecimentos através do seu próprio empenho (Mónica).</p> <p>(...) um facilitador/mediador do processo de ensino-aprendizagem (...) (Graça).</p> <p>Ser professor do 1.º Ciclo é ser capaz de promover um conjunto de aprendizagens de natureza diversa nos alunos (Licínia).</p> <p>Ser professor do 1.º CEB é ser capaz de conduzir os alunos a diversas aprendizagens e ajudar os alunos a superar as suas dificuldades a todos os níveis (Zélia).</p> <p>Um professor do 1.º CEB é aquele que ajuda os alunos a aprenderem conhecimentos de natureza diversa, promovendo actividades e situações de aprendizagem (Irene)</p> <p>(...) e praticar uma pedagogia diferenciada e individual de acordo com as condicionantes individuais e contextuais de cada aluno (Irene).</p> <p>É proporcionar aos alunos situações de aprendizagem que lhes permitam mobilizar saberes de forma a solucionarem várias situações (Ilda).</p> <p>Ser professor do 1.º CEB é partilhar valores, princípios e ideias que contribuam para a participação dos alunos nas várias actividades pedagógicas (Lurdes).</p>			
	5- Responsável pelas bases da vida académica dos alunos	<p>Talvez o professor do 1.º CEB deva ser especial, pois está a iniciar as crianças na sua vida académica (Sónia).</p> <p>É preparar crianças que vão receber a sua primeira verdadeira aprendizagem na minha sala de aula, para as suas futuras etapas educativas (Antonino).</p> <p>É pelas mãos de um professor do 1.º CEB que começa todo um processo educativo, pelo que somos co-responsáveis pelo futuro das crianças (Carlos).</p> <p>(...) uma vez que é neste grau de ensino que os alunos obtêm as bases essenciais para o seu futuro (Dora).</p> <p>É ter consciência que o inculcar uma formação adequada nesta fase, certamente se irá</p>	7	7	

		<p>traduzir numa melhor formação futura (Fátima).</p> <p>(...) fazendo-lhes entender [aos alunos] que os quatro anos do 1.º CEB são as bases da sua vida futura (Alda).</p> <p>(...) dando-lhes as bases para enfrentarem com sucesso a escolaridade básica (Luísa).</p>			
A2- Saberes especializados/competências que a profissão mobiliza	1- Domínio de conhecimentos científicos das áreas curriculares que lecciona	<p>É ser detentor da ciência, da técnica e da arte (Carlinda).</p> <p>Para isso, deve dominar um conjunto de competências que vão desde os conhecimentos científicos (...) (Filomena).</p> <p>É ter conhecimentos (...) (Alda).</p> <p>Assim, o professor no seu desempenho profissional deve recorrer a um conjunto de saberes curriculares (...) (Licínia).</p>	4	4	14
	2- Domínio de conhecimentos científicos da área das ciências da educação	<p>(...) à avaliação (Filomena).</p> <p>Um professor deve ter um conhecimento alargado para conhecer melhor os seres que vai ensinar (Felicía).</p> <p>É ter (...) métodos e estratégias diversificadas (Alda).</p> <p>Para isso, deve ser detentor de técnicas e estratégias de ensino-aprendizagem (Luísa).</p>	4	4	
	3- Domínio competências profissionais	<p>É ser um observador (quer da comunidade em que se insere a escola, quer dos alunos) (Edite).</p> <p>Ser professor é também na minha opinião um observador (Alice).</p> <p>Ser professor é também (...) um (...) solucionador de problemas porque tem de ser capaz de detectar possíveis problemas nos alunos, na turma ou na comunidade escolar, analisá-los e ter competência para os resolver da melhor forma (Alice).</p> <p>(...) um investigador (...) (Graça).</p> <p>Na minha opinião ser professor é ser (...) investigador (...) (Zélia).</p> <p>(...) investigando e seleccionando aquilo que motiva as crianças desta faixa etária (Irene).</p>	5	6	

A3- Qualidades pessoais que a profissão exige	1- Ética na relação	<p>Para mim ser professor do 1.º CEB é um profissional que, como em todas as profissões, deve tentar desempenhar a sua função com rigor, seriedade, honestidade e gosto (Sónia).</p> <p>O professor deve [ser] justo, amigo e correcto com os seus alunos (Sónia).</p> <p>É respeitar e acreditar nos alunos, conferindo-lhes responsabilidades (Diana).</p> <p>Para mim ser professor do 1.º CEB é ser autêntico... (Edite).</p> <p>É (...) ser o mais justo possível (...) (Alda).</p>	4	5	35
	2- Empatia	<p>Tem ainda que saber estabelecer um bom relacionamento com os alunos e comunidade envolvente (Elvira).</p> <p>O professor deve ter competências, não só profissionais mas também desenvolver a sua relação com as crianças de forma positiva... (Sónia).</p> <p>O professor deve [ser] (...) amigo (...) com os seus alunos (Sónia).</p> <p>É saber relacionar-se com os alunos, ser o mais justo possível e compreender as crianças (Alda).</p> <p>Ser professor do 1.º ciclo é portanto amar a si próprio e aos seus alunos (Beatriz).</p> <p>(...) um companheiro (Graça).</p>	5	6	
	3- Reflexividade	<p>É uma pessoa (...) crítica e reflexiva (Alexandra).</p> <p>É um ser que se questiona e questiona os seus alunos ... (Alexandra).</p> <p>Ser capaz de reflectir na e sobre a acção (Edite).</p> <p>É essencial que o professor (...) do 1.º ciclo (...) seja reflexivo na tentativa de avaliar e (...) melhorar o seu processo de ensino-aprendizagem (Fátima).</p> <p>É também um sujeito reflexivo e inovador (...) Graça).</p>	4	5	
	4- Empenhamento	<p>É saber (...) motivar as crianças (...) (Fátima).</p> <p>Na minha opinião ser professor é (...) ter capacidade de estimular, incentivar e motivar os alunos (Zélia).</p> <p>(...) mas também motivar as crianças para o prazer e a necessidade da busca de conhecimentos (Berta).</p>	3	3	
	5- Disponibilidade	<p>Na minha opinião ser professor do 1.º CEB é ter uma multiplicidade de tarefas: ensinar, ouvir, apoiar, ajudar (Elvira).</p>	4	4	

		<p>(...) alguém disponível para auxiliar os seus alunos em tudo aquilo que necessita, dentro e fora da escola (Carlota).</p> <p>Para mim ser professor do 1º CEB é (...) estar sempre pronto(a) a ajudar (Vanessa).</p> <p>Disponibilizar-se a fazer a busca constante, visando a obtenção da melhor solução para os seus alunos (Beatriz).</p>			
	6- Responsabilidade	<p>É uma pessoa responsável (...) (Alexandra).</p> <p>É uma profissão que requer muita responsabilidade (Dora).</p>	2	2	
	7- Exigência	<p>É saber ser exigente consigo mesmo, saber fazer-se respeitar (...) (Fátima).</p> <p>Na minha opinião ser professor é ser (...) exigente (...) (Zélia).</p>	2	2	
	8- Paciência e compreensão	<p>É (...) compreender as crianças (Alda).</p> <p>Ser extremamente paciente e compreensivo (Beatriz).</p> <p>Para mim ser professor do 1º CEB é ser compreensivo, paciente, sensível, tolerante, amigo, condescendente, meigo (Vanessa).</p> <p>O diálogo, a compreensão devem ser hábitos fundamentais na realização de qualquer prática pedagógica (Lurdes).</p> <p>É uma pessoa (...), solidária, (...) (Alexandra).</p>	5	5	
	9- Flexibilidade	<p>Cabe-lhe a tarefa mais complicada que se pode imaginar, tem de ser completo a todos os níveis e simultaneamente flexível de forma a “chegar” às crianças (Dalila).</p> <p>Na minha opinião ser professor é ser flexível (...) (Zélia).</p>	2	2	
	10- Cooperação com os pares	Na minha opinião ser professor do 1.º ciclo do ensino básico é ser capaz de trabalhar/colaborar com outros pares (professores), dentro de uma instituição educativa (...) (Graça).	1	1	
A4- Construção da profissão	1- Profissão que se desenvolve ao longo da vida	<p>Ser professor do 1º CEB é aprender constantemente com as diversidades e mudanças, é caminhar num sentido revelador de novas experiências e perspectivas (Olga).</p> <p>Na minha opinião, um professor do 1.º CEB deve estar em constante formação (Patrícia).</p> <p>Para mim ser professor do 1.º CEB é (...) utilizar os meus saberes, as minhas experiências e renová-las continuamente (Edite).</p> <p>Nunca dar a sua formação como terminada (Edite).</p> <p>É um ser em movimento, pois deve estar em formação permanente e contínua</p>	11	13	22

		<p>(Alexandra).</p> <p>É vestir a pele de uma criança numa busca constante do saber (Carlinda).</p> <p>É ter consciência de que jamais se possuirá o saber absoluto e de que a formação é infundável (Carlinda).</p> <p>É possuir um conjunto de competências profissionais que terá de desenvolver ao longo de toda a sua carreira profissional (Fátima).</p> <p>É um desafio permanente visto que ao longo do tempo, e com novas experiências, vai adquirindo habilidades para a resolução dos problemas do dia-a-dia (Félia).</p> <p>Para mim é estar em constante evolução. É aprender sempre sem nunca pensar que se domina todas as matérias e que sou detentora da verdade (Liliana).</p> <p>(...) desenvolvendo, ao longo da sua vida competências pessoais, sociais e profissionais, num processo de formação constante (Licínia).</p> <p>Para mim ser professor não é um produto acabado. É sim o resultado de um processo evolutivo de formação ao longo do qual as experiências vão ganhando maior significado (Odete).</p> <p>Na verdade, ser professor é estar actualizado, ser activo e acompanhar a evolução da sua carreira profissional (Lurdes).</p>			
	2- Profissão que suscita tomadas de decisão	<p>O professor encontra-se ao mesmo nível dos alunos na tomada de decisões, não cabendo apenas ao professor tomá-las (Rute).</p> <p>(...) um sujeito que desenvolve um currículo e que toma posições/decisões (Graça).</p> <p>É ser o planificador das decisões e problemas que toma, podendo fazê-lo também com os seus alunos (Isabel).</p>	3	3	
	3- Profissão que suscita aprendizagens recíprocas	<p>Para mim ser professor do 1.º CEB é ter a oportunidade de conviver com várias gerações, formando-as e formando-me (Patrícia).</p> <p>Também a aprendizagem não se limita a um sentido: professor-aluno. O próprio professor também aprende com os seus alunos (Rute).</p> <p>Ser professor do 1.º CEB é algo que considero difícil de definir. No entanto, considero que ser professor é sobretudo aprender com os alunos (...) (Mara).</p> <p>(...) e ao mesmo tempo aprender com eles [alunos] (Liliana).</p> <p>(...) ensinar e também aprender com os próprios alunos (Vanessa).</p>	6	6	

		É também uma relação de “simbiose”, pois tanto ensinamos os alunos como aprendemos com eles (Ilda).			
A5- Relevância social da profissão	1- Compromisso com a sociedade	<p>Na minha opinião ser professor do 1.º CEB é ter a possibilidade de educar uma nova geração (Antonino).</p> <p>Ser professor do 1.º CEB é muito mais do que aquilo que pode emergir à primeira vista e muito mais do que aquilo que as palavras podem descrever. Do meu ponto de vista ser professor do 1.º CEB é educar o futuro de um país com valores, ideais... uma cultura, para que as crianças tenham um sentido de vida positivo (Carlos).</p> <p>Ter o grande objectivo de construir, de preparar para o mundo em todas as áreas do saber (Beatriz).</p> <p>Levar as crianças a (...) serem capazes de viver num sociedade em constante movimento e mudança. Desta forma, a criança desenvolve-se de forma harmoniosa com tudo o que a rodeia (Gabriela).</p> <p>Podemos dizer que um professor deve ter em conta a construção de uma sociedade de todos e para todos (Odete).</p> <p>Ser professor do 1.º CEB é preparar os alunos para a vida futura (Ilda).</p> <p>Esta formação de aluno, para além de ser científica, deverá ser social porque é a partir da escola que a criança aprende a ser e a estar na sociedade (Paula).</p> <p>Deve também inculcar nos seus alunos o conjunto de regras e valores que lhes permitam uma integração ou vivência plena na sociedade sem comprometer a individualidade e a liberdade (Berta).</p>	8	8	11
	2- Formar os alunos como futuros cidadãos	<p>É, também, alguém que ajuda as crianças a crescerem como seres civilizados da sociedade (Rute).</p> <p>O professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico tem como função primordial construir os pilares de um ser humano, dono do seu futuro (Beatriz).</p> <p>É um profissional que procura ter um relacionamento positivo com as crianças, encarregados de educação e toda a comunidade escolar em geral desenvolvendo nos alunos o interesse e o respeito pelo próximo e por diferentes povos e culturas (Irene).</p>	3	3	
A6- Motivações intrínsecas	1- Expectativas de recompensas intrínsecas	Ser professor do 1.º CEB é para mim uma profissão muito gratificante (Dora).	1	1	3
	2- O sentimento de se sentir útil	É ser amigo, é ser pai, irmão, avô, é estar presente (Carlinda).	1	1	
	3- O prazer de ensinar	Ser professor do 1.º ciclo é ser um entusiasta no que respeita ao processo de ensino-aprendizagem de crianças, com idades compreendidas entre os seis e os dez anos (Fátima).	1	1	

A7- Exercício profissional tutelado pelo poder central	1- Ter em consideração as orientações do ME	Para realizar o seu trabalho, o professor deve ter em consideração um conjunto de orientações que vêm do poder central, representado pelo ministério da educação (Filomena).	1	1	1
--	---	--	---	---	---

Quadro 1.1 Concepção e representação da profissão de professor do 1.º CEB (Antes do estágio)																
						Unidades de Enumeração/Unidades de Registo										
						Por indicador				Por subcategoria				Por categoria		
						EU	%	UR	%	EU	%	UR	%	EU	%	UR
A – Concepção e representação da profissão de professor do 1.º CEB													40	100	148	
A1- Funções do professor de 1.º CEB										38	95,0	62	41,9			
	1- Transmissor/modelo					12	30,0	14	22,6							
	2- Artista/talento					3	07,5	3	04,8							
	3- Educador					10	25,0	11	17,7							
	4- Orientador/mediador/organizador de condições e de situações de aprendizagens					21	52,5	27	43,5							
	5- Responsável pelas bases da vida académica dos alunos					7	17,5	7	11,3							
A2- Saberes especializados/competências que a profissão mobiliza										11	27,5	14	09,5			
	1- Domínio de conhecimentos científicos das áreas curriculares que lecciona					4	10,0	4	28,6							
	2- Domínio de conhecimentos científicos da área das ciências da educação					4	10,0	4	28,6							
	3- Domínio de competências profissionais					5	12,5	6	42,8							
A3- Qualidades pessoais que a profissão exige										14	35,0	35	23,6			
	1- Ética na relação					4	10,0	5	14,3							
	2- Empatia					5	12,5	6	17,1							
	3- Reflexividade					4	10,0	5	14,3							
	4- Empenhamento					3	07,5	3	08,6							
	5- Disponibilidade					4	10,0	4	11,4							
	6- Responsabilidade					2	05,0	2	05,7							
	7- Exigência					2	05,0	2	05,7							
	8- Paciência e compreensão					5	12,5	5	14,3							
	9- Flexibilidade					2	05,0	2	05,7							
	10- Cooperação com os pares					1	02,5	1	02,9							
A4- Construção da profissão										18	45,0	22	14,9			
	1- Profissão que se desenvolve ao longo da vida					11	27,5	13	59,1							
	2- Profissão que suscita tomadas de decisão					3	07,5	3	13,6							
	3- Profissão que suscita aprendizagens recíprocas					6	15,0	6	27,3							
A5 – Relevância social da profissão										09	22,5	11	07,4			
	1- Compromisso com a sociedade					8	20,0	8	72,7							
	2- Formar os alunos como futuros cidadãos					3	07,5	3	27,3							
A6 – Motivações intrínsecas										03	07,5	03	02,0			
	1- Expectativas de recompensas intrínsecas					1	02,5	1	33,3							
	2- O sentimento de se sentir útil					1	02,5	1	33,3							
	3- O prazer de ensinar					1	02,5	1	33,3							
A7 – Exercício profissional tutelado pelo poder central										01	02,5	01	00,7			
	1- Ter em consideração as orientações do ME					1	02,5	1	100							

Quadro 2 Análise de conteúdo das respostas à pergunta n.º 2 do questionário (antes do estágio)						
CATEGORIAS/ SUBCATEGORIAS	INDICADORES		UNIDADES DE REGISTO	UE	UR	
					Por indi- cador	Por cate- goria
CATEGORIA B – Transformação em professor de 1.º CEB				40		130
B1- Contextos de transformação	1- Legal	1.1- Frequência do curso de formação inicial	<p>Para nos transformarmos em professor do 1.º CEB é imprescindível ter uma licenciatura (Patrícia).</p> <p>Em primeiro lugar tem que haver uma formação inicial, na qual se abordem temáticas que permitam adquirir saberes (...) (Elvira).</p> <p>Frequentando o curso de professores do 1.º CEB (Alexandra).</p> <p>Ter o curso de professores do 1.º CEB é fundamental (Antonino).</p> <p>Na minha opinião, uma pessoa transforma-se em professor do 1.º CEB não apenas com a formação que recebe no ensino superior (...) (Dora).</p> <p>Para alguém se transformar em professor do 1.º CEB é necessário que frequente o curso da ESE (Susana).</p> <p>Oficialmente “alguém” transforma-se em professor quando termina a licenciatura (Carlinda).</p> <p>Para que alguém se transforme em professor do 1º CEB há que tomar consciência de que a sua formação é feita não só na formação inicial (...) (Carlinda).</p> <p>Numa fase inicial, para alguém se tornar professor do 1º CEB terá que adquirir formação profissional (Fátima).</p> <p>Além de tirar a licenciatura de professor do 1º CEB (...) (Filomena).</p> <p>Assim, só podemos considerarmo-nos professores quando já o somos, tanto na categoria como na aquisição de competências profissionais (Alda).</p>	16	17	62

			<p>Vai adquirindo conhecimentos, princípios e valores (...) na formação específica que vai adquirindo no estabelecimento de ensino que frequenta (Carolina).</p> <p>Para alguém se tornar professor do 1.º CEB precisa de tirar a licenciatura numa Universidade ou num Politécnico. Com este diploma pode leccionar no 1.º CEB (Mónica).</p> <p>Através dos ensinamentos aprendidos nas aulas (Liliana).</p> <p>Através da formação inicial (Luísa).</p> <p>Através da formação inicial o futuro professor adquire as bases iniciais para ser professor (Paula).</p> <p>A formação inicial permite ao futuro professor adquirir as competências essenciais para exercer esta profissão quer através dos conhecimentos teórico-práticos adquiridos nas aulas, quer dos conhecimentos de cariz prático no decurso dos estágios (Berta).</p>			
		1.2- Quando se inicia a actividade profissional	<p>Na minha opinião, um professor do 1º CEB só o é realmente, a partir do momento em que dá aulas e pode avaliar os seus conhecimentos relativamente à docência (Filomena).</p> <p>Quando se sai da Escola Superior de Educação ainda não se é professor, mas apenas um ex-aluno. Só se é professor com a prática (Filomena).</p> <p>No entanto, e a meu ver, o hábito faz o monge. Por outras palavras, só quando “vestir” o papel de professor é que me vai ser possível transformar e tornar verdadeiramente num professor do 1.º CEB (Antonino).</p>	2	3	
	2- Aptidão		<p>Penso que ninguém se “transforma” em professor do 1.º CEB (Olga).</p> <p>Para se ser professor do 1.º CEB deve-se ter gosto pelo contacto com as crianças (Sónia).</p> <p>Considero que existem muitas pessoas que já nascem com a designada “vocação” para algo (Mara).</p> <p>(...) à partida o indivíduo já tem aptidão para se relacionar com as crianças (Carlota).</p>	6	7	

		<p>(...) pela aptidão (considero que uma pessoa para ser professor terá que ter vocação) (...) (Liliana).</p> <p>Na minha opinião acho que ninguém se transforma em professor(a) do 1.º CEB, porque o facto de se querer ser professor já “nasce” com a própria pessoa (Vanessa).</p> <p>Eu, por exemplo, desde pequena que sempre quis ser professora do 1.º CEB e é uma profissão que me deixa cada vez mais apaixonada (Vanessa).</p>			
	3- Observação e prática	- Em espaços escolares formais	<p>A transformação de alguém em professor do 1.º CEB é possível através da observação e da prática (Sara).</p> <p>(...) mas também que visem a aplicação prática desse conhecimento (Elvira).</p> <p>(...) bem como a encontrarmos bons transmissores de conhecimentos e de práticas (Carlos).</p> <p>(...) de transmitir vivências, experiências e saberes a alguém (Irene).</p> <p>Neste sentido, penso que uma pessoa só se transforma em professor do 1.º CEB se tiver um contacto directo com o contexto real [a escola] (Elvira).</p> <p>A prática pedagógica é fundamental porque permite que o professor em formação inicial tenha um contacto directo com a realidade profissional, o que lhe permite repensar os métodos e as estratégias usadas e o que pode construir e/ou modificar para se tornar num excelente profissional (Diana).</p> <p>À medida que vai interagindo com os alunos e com as suas experiências e saberes, gera novos saberes (Edite).</p> <p>(...) realizando as práticas pedagógicas (Alexandra).</p> <p>Um outro aspecto é o facto de todo o processo ao longo dos quatro anos de formação de um professor ser aliado a um estágio (Carlos).</p> <p>Na minha opinião, uma pessoa transforma-se em professor do 1.º CEB (...)</p>	19	23

			<p>principalmente com a experiência (Dora).</p> <p>(...) e sobretudo considerar o estágio como algo de essencial e de imprescindível pois é neste “pequeno espaço” que nos apercebemos de quanto difícil é esta profissão (Mara).</p> <p>Na minha opinião alguém transforma-se em professor através do contacto com crianças e da experiência directa com a realidade do ensino (Alice).</p> <p>Considero que é nesta fase da formação [estágio] que se vai tomando consciência do verdadeiro papel do professor (Alice).</p> <p>Penso assim, porque o estágio (3.º ano) ofereceu-me uma nova visão acerca do que é ser professor (Alice).</p> <p>Uma pessoa só com a experiência (...) consegue atingir os seus objectivos (Alda).</p> <p>A meu ver, o professor do 1.º CEB transforma-se a partir da relação que constrói com as crianças, com os seus alunos (...) (Carlota).</p> <p>Através da prática fundamentada pelos conhecimentos académicos adequados (Dalila).</p> <p>(...) pela experiência, pois considero que apesar dos saberes adquiridos, a experiência (neste caso o estágio) é fundamental para que alguém se torne numa professora do 1.º CEB visto que se aprende e melhora bastante (Liliana).</p> <p>Alguém transforma-se em professor do 1.º CEB quando toma consciência da necessidade de conhecer os seus alunos (Zélia).</p> <p>Também através da interacção com as escolas e os professores cooperantes (Luísa).</p> <p>Através (...) dos estágios (Luísa).</p> <p>É claro que, há excepções, e nesses casos penso que estas pessoas querem, no fundo, ter a experiência de que é ser professor do 1.º CEB e claro começam a apaixonar-se,</p>			
--	--	--	---	--	--	--

			tal e qual como os que já têm paixão por esta profissão lindíssima (Vanessa). (...) é (...) à medida que vamos experienciando situações reais (contextos reais, grupo de alunos) que nos vamos transformando (Ilda).			
		- Em ambientes educativos não escolares	Não se pode esquecer que estar atento à realidade também é bastante importante (Patrícia). (...) que lhe são transmitidos pela família, pelo meio em que vive, pela convivência (Carolina). Durante a formação o professor do 1.º CEB deve ser sensibilizado para a realidade circundante, principalmente a que envolve as crianças (Beatriz). Adquire conhecimentos, princípios e valores que lhe são atribuídos pela família pelo meio que os cerca, interiorizando-os na convivência com o outro (Odete). No entanto, a educação formal não é claramente suficiente para que o professor exerça em pleno a sua profissão. É indispensável para qualquer professor, mesmo que ainda em formação, procurar inteirar-se do que se passa à sua volta enquanto membro de uma sociedade, manter-se informado não só da evolução dos conhecimentos específicos da sua área profissional mas também dos referidos anteriormente (Berta).	5	5	
B2- Factores de transformação	1- Reflexão/avaliação		Uma pessoa transforma-se em professor do 1.º CEB quando é capaz de reflectir os seus próprios actos: saber o que faz e por que o faz (Rute). Em segundo lugar, o professor deverá reflectir as suas práticas (Sofia). Deverá saber avaliá-las criticamente com o objectivo de as melhorar e adequar ao contexto e às necessidades de aprendizagem dos seus alunos (Sofia). O professor deverá ser capaz de identificar e avaliar as suas próprias competências (Sofia). (...) reflectindo sobre essas mesmas práticas (Alexandra). Para ser professor do 1º CEB (...) tem de ser uma pessoa reflexiva (...) (Felícia).	6	8	52

		<p>Para alguém se transformar em professor do 1.º CEB é necessário que seja capaz de, a partir da reflexão sobre as experiências de ensino-aprendizagem, desenvolver competências próprias da profissão (Graça).</p> <p>(...) de reflectir sobre as suas práticas para compreender quais as necessidades reais dos alunos e assim adequar a essas necessidades as actividades e materiais no processo de ensino-aprendizagem (Zélia).</p>			
	2- Tempo	<p>Se existir essa transformação será ao longo da vida (Olga).</p> <p>(...) ser professores do 1.º CEB (...) é um processo que começa durante o curso e que continua pela vida fora (Olga).</p> <p>É um processo que se vai fazendo lentamente (Rute).</p> <p>Primeiramente, o professor deve ter consciência de que a sua formação consiste num processo inacabado, permanente, contínuo (Sofia).</p> <p>Após a formação inicial o professor deve apostar na formação contínua para assim poder desenvolver novas competências e melhorar as adquiridas (Sónia).</p> <p>(...) mantendo uma formação profissional contínua (Alexandra).</p> <p>O conhecimento não é adquirido de uma vez só, vai construindo-se ao longo do caminho da nossa vida (Alexandra).</p> <p>Transformar alguém em professor do 1.º CEB é (...) um trabalho contínuo (Mara).</p> <p>(...) é necessário aprender a evoluir e a construir algo de forma progressiva (Mara).</p> <p>Para que alguém se transforme em professor do 1º CEB há que tomar consciência de que a sua formação é feita (...) ao longo de toda a vida (Carlinda).</p> <p>(...) que por sua vez deverá ser continuada [formação] ao longo de toda a sua carreira (Fátima).</p> <p>(...) um professor tem que exercer a sua profissão, reciclando-se continuamente</p>	17	22	

		<p>(Filomena).</p> <p>Acredito, por isso, que essa transformação evolua quer durante o presente estágio (4º ano) quer ao longo da vida como profissional docente (Alice).</p> <p>Desta forma, penso que o somos sempre, mas de uma forma incompleta, pois estamos sempre em constante aprendizagem (Alda).</p> <p>A pessoa vai transformando-se em professor do 1.º CEB ao longo da sua existência, e por toda a vida (Carolina).</p> <p>Esta formação pode ser adquirida ao longo de uma contínua profissionalização (Graça).</p> <p>Um professor vai formando-se ao longo de toda a vida (Odete).</p> <p>A transformação de alguém em professor do 1.º CEB processa-se ao longo do tempo (Ilda).</p> <p>Apesar da formação inicial que os professores possuem, é ao longo do tempo (...) que nos vamos transformando (Ilda).</p> <p>Isto porque o saber do professor não é estático e todos os dias aprendemos melhores estratégias e novos conhecimentos com os nossos alunos. Assim, a transformação em professor do 1.º CEB vai ocorrendo ao longo da sua vida profissional (Ilda).</p> <p>Para se transformar em professor deverá estar em constante adaptação social e científica, sendo o conhecimento um processo de construção contínuo (Paula).</p> <p>A transformação de uma pessoa em professor do 1.º CEB é uma tarefa complexa, contínua e inacabada (Lurdes).</p>			
	3- Investigação/formação/inovação	<p>Um professor do 1.º CEB deve, também, ser um investigador (Rute).</p> <p>Aliado à evolução da sua formação, o professor deverá também ser investigador no sentido de possuir uma atitude de compreensão dos processos de aprendizagem (Sofia).</p>	8	8	

		<p>Para um indivíduo se transformar num professor do 1.º CEB é necessário que haja uma integração total por parte dele na investigação que o ajudem a tornar-se num profissional (Diana).</p> <p>Transformar alguém em professor do 1.º CEB é levar o aluno em causa a procurar aprender através da pesquisa (...) (Mara).</p> <p>É necessário consultar bibliografia adequada para aprofundar os nossos conhecimentos (Sónia).</p> <p>Para além disso é necessário estar em constante formação, frequentar acções de formação (Patrícia).</p> <p>Para ser professor do 1.º CEB também é preciso (...) inovar o ensino-aprendizagem (Felícia).</p> <p>O professor deverá ser (...) experimental (Odete).</p>			
	4- Confrontação com dificuldades	(...) através do confronto com as dificuldades que encontrar (Elvira).	1	1	
	5- Interacção com professores, colegas e alunos	<p>Estabelecer relações mais profundas com professores com determinada experiência (Mara).</p> <p>(...) embora eu considere mais importante o carácter humanista e relacional da interacção professor/aluno (Carlota).</p>	2	2	
	6- Pessoais/existenciais	<p>Para que alguém se transforme em professor do 1.º CEB, são necessárias algumas atitudes e decisões, por vezes complexas (Sofia).</p> <p>Seguidamente é necessário ter um espírito aberto às aprendizagens/vivências das crianças (Patrícia).</p> <p>Na minha opinião essa transformação passa por um princípio fundamental que é a descoberta da vocação e do gosto pelo ensino (Carlos).</p> <p>Uma pessoa só (...) com dedicação consegue atingir os seus objectivos (Alda).</p> <p>Depois, é também essencial que essa pessoa goste realmente da profissão, pois todos</p>	11	14	

		<p>sabemos como não é nada fácil trabalhar com crianças desta faixa etária (Susana).</p> <p>Além do referido é necessário possuir gosto, satisfação e vocação pela profissão (Fátima).</p> <p>Primeiro de tudo para ser professor do 1º CEB deve-se gostar de trabalhar com crianças. Isto porque uma criança dos 6 aos 10 anos tem uma maneira de ser e uma criatividade muito diferente de uma criança com 13-14 anos (Felicía).</p> <p>Para ser professor do 1.º CEB também é preciso motivação (Felicía).</p> <p>Deve agarrar a oportunidade de se conhecer melhor a si próprio de forma a descobrir como rentabilizar as suas capacidades individuais e de relação com os outros (Beatriz).</p> <p>É importante gostar de ensinar crianças (Gabriela).</p> <p>É imprescindível ter uma mente aberta, sem preconceitos (Gabriela).</p> <p>Para alguém se transformar num professor do 1.º CEB em primeiro lugar é necessário ter um carinho, uma adoração muito especial por crianças e, em segundo lugar, gostar de ensinar (Irene).</p> <p>Na minha opinião, para se ser professor do 1.º CEB deve ter-se principalmente motivação, gosto/paixão pelo ensino e pelas relações interpessoais que se estabelece com os alunos (Isabel).</p> <p>O futuro professor do 1.º CEB deve amar as crianças, deve amar tudo de bom e de mau que as crianças possam fazer a todos os níveis (Isabel).</p>			
B3- Dimensões da transformação	1- Desenvolvimento da identidade profissional	<p>Para podermos ser professores do 1.º CEB é importante desenvolvermos a consciência da nossa identidade profissional (Olga).</p> <p>Intrinsecamente, existem pessoas que sendo detentoras da licenciatura nunca o chega a ser verdadeiramente não por não serem colocados numa escola mas porque nunca chegam a tomar consciência do seu papel, quer junto dos alunos, quer na sociedade (Carlinda).</p>	2	2	20

	<p>2- Desenvolvimento de saberes e competências profissionais</p>	<p>Uma pessoa transforma-se em professor do 1.º CEB adquirindo competências profissionais que aliadas às suas experiências pessoais o tornam com um saber único, individual (Edite).</p> <p>Convém referir também que essa transformação passa pela aquisição de certas competências educacionais bastante importantes para se ser um bom professor do 1.º CEB (Carlos).</p> <p>A formação passa por um adquirir de competências não só ao nível teórico, mas também a nível prático (Fátima).</p> <p>(...) ter capacidade de as diversificar e adequar [conteúdos e metodologias] (Beatriz).</p> <p>Um bom professor deve ser formado na base da competência, assim ele não só possui o saber, mas, mais do que isso, ele sabe como o usar (Beatriz).</p> <p>Para ser professor é importante conhecer os conteúdos e as metodologias (...) (Beatriz).</p> <p>Na minha opinião para alguém se tornar professor do 1.º CEB é necessário ter saberes e competências profissionais (Gabriela).</p> <p>Agora pode questionar se para ser professor basta ter um diploma. Na minha opinião não, pois há uma grande diferença entre ter um diploma e ser um verdadeiro profissional (Mónica).</p> <p>Transforma-se em professor do 1.º CEB quem comporte/desenvolva competências e atitudes, ou seja, conhecimentos a nível do saber pedagógico (estratégias e metodologias), do saber-fazer e do saber porquê (Graça).</p> <p>Assim, este profissional deve apostar no carácter científico das matérias (...) (Carlota).</p> <p>Vai adquirindo conhecimentos, princípios e valores (Carolina).</p> <p>Alguém só se transforma em professor do 1º CEB quando for capaz de adquirir</p>	14	18	
--	---	--	----	----	--

		<p>determinado tipo de competências curriculares que lhe permita desempenhar a função de ensinar (Licínia).</p> <p>O professor deverá ter habilidades de reconhecer a necessidade imediata do aluno, deve ser espontâneo intuitivo (Odete).</p> <p>Uma pessoa para se transformar num professor do 1.º CEB precisa de desenvolver competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspectiva de formação ao longo da vida (Irene).</p> <p>Enquanto membro da sociedade o professor deverá manter-se informado sobre a evolução do conhecimento científico na sua área profissional (Paula).</p> <p>Os professores do 1.º CEB devem estar conscientes dos seus conhecimentos gerais, científicos e empíricos (Lurdes).</p> <p>De facto, estes conhecimentos formam um professor podendo desta forma leccionar as várias disciplinas curriculares (Lurdes).</p> <p>O professor deve utilizar métodos adequados e saberes reestruturados com o objectivo de promover o sucesso escolar dos seus alunos (Lurdes).</p>			
--	--	---	--	--	--

Quadro 2.1 Inquérito por questionário (antes do início do estágio)																
Categorias	Subcategorias	Indicadores				Unidades de Enumeração/Unidades de Registo										
						Por indicador				Por subcategoria				Por categoria		
						UE	%	UR	%	UE	%	UR	%	UE	%	UR
B – Transformação em professor de 1.º CEB	B1- Contextos de transformação	1- Legal		16	40,0	20	36,4	32	80	55	42,3	40	100	130		
			1.1- Frequência do curso de formação inicial		16	40,0	17								85,0	
			1.2- Quando se inicia a actividade profissional		02	05,0	03								15,0	
		2- Aptidão		06	15,0	07	12,7									
		3- Observação e prática		24	60,0	28	50,9									
			3.1- Em espaços escolares formais		19	47,5	23								82,1	
			3.2- Em ambientes educativos não formais		05	12,5	05								17,9	
	B2- Factores de transformação	1- Reflexão/avaliação		06	15,0	08	14,5	29	72,5	55	42,3					
		2- Tempo		17	42,5	22	40,0									
		3- Investigação/formação/inovação		08	20,0	08	14,5									
		4- Confrontação com dificuldades		01	02,5	01	01,8									
		5- Interacção com professores, colegas e alunos		02	05,0	02	03,6									
		6- Pessoais/existenciais		11	27,5	14	25,5									
	B3- Dimensões da transformação	1- Desenvolvimento da identidade profissional		02	05,0	02	10,0	16	40	20	15,4					
		2- Desenvolvimento de saberes e competências profissionais		14	35,0	18	90,0									

Quadro 3 Análise de conteúdo das respostas à pergunta n.º 3 do questionário (antes do estágio)					
CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	UE	UR	
				Por indi- cador	Por cate- goria
C – Conceito de competência profissional	1- Enquanto domínio de conhecimentos	<p>São saberes que um professor deve adquirir durante a sua formação (Diana).</p> <p>Competências profissionais são conhecimentos (...) (Mara).</p> <p>As competências profissionais permitem ao professor possuir um amplo conhecimento acerca dos conteúdos ligados à profissão (Fátima).</p> <p>Competência é todo um conjunto de saberes que uma pessoa tem (Alice).</p> <p>Na minha opinião, as competências profissionais prendem-se com as habilitações que um indivíduo adquire ao longo da sua profissão (Carlota).</p> <p>O saber que importa realmente é aquele que faz parte dos esquemas mentais estruturados do indivíduo. Aquele que ele foi capaz de construir e compreender de forma harmoniosa (Beatriz).</p> <p>(...) o professor deve ter conhecimento académico, rigor científico (Gabriela).</p> <p>Tanto dizem respeito aos saberes específicos das disciplinas que ensinam como às didáticas das mesmas (Luísa).</p> <p>As competências profissionais integram os conhecimentos, as capacidades e as atitudes que um professor deve ter sempre presente (Felicía).</p> <p>Penso que competências profissionais são aquisições de um certo número de conhecimentos fundamentais (Vanessa).</p> <p>As competências são conhecimentos que todo o professor do 1.º CEB deve ter (...) (Vanessa).</p>	10	11	82
	2- Enquanto domínio de saberes-fazer técnico-profissionais		35	49	

		<p>2.1- Capacidade de mobilizar saberes para agir de forma profissional</p> <p>São capacidades que permitem ao professor abordar a realidade (Olga).</p> <p>São competências que capacitam o professor a adequar, mobilizar, realizar, adoptar, seleccionar, pesquisar e organizar o ensino da forma mais correcta e personalizada com o objectivo de transformar conhecimentos (Olga).</p> <p>Por competência profissional entende-se a capacidade que os professores têm em mobilizar os seus saberes para solucionarem eficazmente diversas situações complexas (Sofia).</p> <p>Para tal, necessitam de, partindo dos seus conhecimentos científicos, transpô-los para o conhecimento didáctico, provocando a aprendizagem nos alunos (Sofia).</p> <p>Competências profissionais são capacidades que o professor tem que dominar para desenvolver com eficácia o seu desempenho (Elvira).</p> <p>Competências profissionais são as capacidades que um indivíduo abarca para desenvolver a sua vida profissional (Sara).</p> <p>Competências profissionais são capacidades, habilidades que um profissional deve ter para que o seu trabalho seja o melhor possível (Rute).</p> <p>Estas competências são conhecimentos e capacidades necessárias para a actividade profissional do professor (Diana).</p> <p>(...) e que os deve transportar [saberes] para a sala de aula de forma a tornar o seu ensino mais profissional (Diana).</p> <p>As competências profissionais são fundamentais, quando adquiridas, para o desempenho positivo de uma profissão (Sónia).</p> <p>Para mim, a competência profissional engloba vários aspectos: conhecimentos, atitudes e valores (Patrícia).</p> <p>Competência profissional é a capacidade de, perante uma situação, reagir, envolvendo saberes profissionais e experiências pessoais, ou seja, mobiliza o</p>	33	42	
--	--	--	----	----	--

			<p>conhecimento já adquirido. É, no fundo, o saber-fazer (Edite).</p> <p>São um conjunto de capacidades, conhecimentos e habilidades que nos permitem realizar actividades, resolver situações problemáticas (Alexandra).</p> <p>É todo um conjunto de conhecimentos, atitudes, valores, comportamentos, pedagogias, entre muitos outros aspectos, que tornam a prática pedagógica rica, completa e estimulante para o aluno que recebe e participa na sua própria construção de conhecimento (Antonino).</p> <p>Competências profissionais são um conjunto estruturado de valores pedagógicos, modelos, atitudes e estratégias (entre outros) que um professor deve ter para que a sua prática seja isenta de erros e para que possa ser um excelente profissional do 1.º CEB (Carlos).</p> <p>As competências profissionais são no meu ponto de vista aptidões que um ser humano possui para desenvolver actividades para as quais obteve formação (Dora).</p> <p>Podem-se considerar como uma especialização/conhecimento que nos torna capazes de exercer determinada função (Alda).</p> <p>São competências que, numa determinada profissão, se revelam importantes para que uma pessoa consiga desempenhar a sua função, nesse contexto, de uma forma positiva e produtiva (Susana).</p> <p>É saber em acção (Carlinda).</p> <p>São capacidades que um profissional deve possuir para exercer a sua profissão com sucesso (Filomena).</p> <p>Ele deve possuir competências tão diversas como na área dos valores, dos conhecimentos científicos, dimensão relacional, etc. (Filomena).</p> <p>Essas competências englobam a articulação entre a teoria e a prática, exigindo assim a aquisição de conhecimento (saber); segue-se a aplicação desse mesmo</p>			
--	--	--	--	--	--	--

			<p>conhecimento (saber fazer) e por último uma reflexão acerca de todo o processo (Fátima).</p> <p>(...) e adaptar a prática ao contexto em que se actua (Fátima).</p> <p>Se o professor for efectivamente capaz de construir a sua acção e compreender o porquê e como a faz, está em condições de a operacionalizar e concretizar com lucidez e sucesso (Beatriz).</p> <p>É a esta forma de saber que podemos chamar de competência, pois prende-se com o saber fazer, o saber em acção (Beatriz).</p> <p>Competência é ser “capaz de” em qualquer situação (Dalila).</p> <p>(...) deve possuir saberes a todos os níveis de modo a poder actuar de forma individualizada com cada criança (Gabriela).</p> <p>Competências profissionais são faculdades que uma pessoa tem para resolver determinado assunto (Mónica).</p> <p>No caso do professor do 1.º CEB as competências profissionais prendem-se com a capacidade que este tem de mobilizar e integrar os conhecimentos com o objectivo de promover a aprendizagem dos alunos (Mónica).</p> <p>São estados de afirmação e concretização que o professor deve ter, isto é, são os conhecimentos, comportamentos, destrezas, atitudes e valores que constituem o trabalho de professor (Carolina).</p> <p>Competências profissionais é a capacidade de desenvolver e exercer a sua profissão de modo a atingir os objectivos, tarefas a que se propõe (Zélia).</p> <p>As competências profissionais estão relacionadas com a actividade profissional que o indivíduo pretende vir a desenvolver e prendem-se com aspectos específicos ou complementares às saídas profissionais oferecidas (Odete).</p> <p>São saberes que os professores devem dominar para poderem desempenhar bem</p>			
--	--	--	--	--	--	--

		<p>a sua missão (Liliana).</p> <p>Competências profissionais são o conhecimento, ou as ferramentas necessárias para o construir, que qualquer profissional deverá desenvolver para que possa exercer plenamente a sua função (Berta).</p> <p>Competências, “e a aptidão que uma pessoa tem para adaptar os seus conhecimentos perante situações diversificadas”, implicando portanto, o “saber-fazer” (Alice).</p> <p>Pode-se afirmar que competências integram conhecimentos, capacidades e atitudes que podem ser entendidas como saberes em acção de cada profissão (Isabel).</p> <p>Neste sentido, trata-se de promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações profissionais (Isabel).</p> <p>Competências profissionais constituem um conjunto de saberes, conhecimentos e capacidades consideradas indispensáveis à realização de várias actividades (Lurdes).</p> <p>Competências profissionais são aprendizagens adquiridas pelo professor (...) a nível profissional (...) (Licínia).</p> <p>Competências são conhecimentos profissionais que os professores usam no exercício da profissão (Luísa).</p> <p>São a capacidade de responder e resolver/seleccionar uma série de situações com que somos confrontados na nossa prática lectiva (Ilda).</p> <p>Deste modo, é necessário mobilizar um conjunto de recursos cognitivos, como saberes, capacidades, informações... (Ilda).</p>			
	2.2- Capacidade de aplicar o que se aprendeu	<p>No fundo ser competente é ser capaz de, num determinado contexto e situação, saber aplicar o que se aprendeu (Elvira).</p>	6	7	

		<p>(...) ser capaz de aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo da formação profissional (Alexandra).</p> <p>Competências profissionais são conhecimentos (...) que vão sendo assimilados para posterior transmissão a outra pessoa (Mara).</p> <p>Por exemplo, um futuro professor do 1.º CEB deverá ter a competência de ensinar os seus alunos a ler, uma vez que essa é uma competência que domina (leitura) e uma vez que lhe foi (ou deveria ser) explicada a melhor forma de a transmitir (através da leccionação durante os quatro anos lectivos e durante a realização do estágio) (Mara).</p> <p>É saber aplicar na prática aquilo que teoricamente é considerado como objectivo (Carlinda).</p> <p>(...) mas que é capaz de colocar todos esses saberes em prática (Alice).</p> <p>(...) que todo o professor do 1.º CEB deve ter [conhecimentos] para passar aos seus alunos (Vanessa).</p>			
	3- Enquanto adopção de atitudes e de valores (saber-fazer social/saber-estar)		4	5	
	3.1- Saber-estar	<p>Competências profissionais são atitudes, posturas, objectivos que qualquer pessoa deve ter de acordo com a sua profissão (Sónia).</p> <p>(...) o professor deve ter (...) moralidade (Gabriela).</p> <p>Competências profissionais são aprendizagens adquiridas pelo professor (...) a nível pessoal, cultural, ético, etc. (Licínia).</p>	3	3	
	3.2- Saber-fazer social	<p>Penso também que competências profissionais são, também, a tolerância e o facto de um professor manter boas relações com os colegas e alunos (Alexandra).</p> <p>Saber trabalhar em equipa, respeitando e fazendo-se respeitar (Alexandra).</p>	2	2	
	4- Enquanto saber-aprender como um processo contínuo		9	9	

		4.1- Capacidade de adquirir, manter e desenvolver competências ao longo da vida	<p>Estas competências vão sendo desenvolvidas ao longo do tempo (Rute).</p> <p>Penso que as competências profissionais estão sempre em construção ao longo da nossa vida (Filomena).</p> <p>Estas competências são naturalmente modificadas e aperfeiçoadas através das experiências vivenciadas durante a carreira profissional (Carlota).</p> <p>Competências profissionais são habilidades, destrezas que se adquirem, se modificam, e se aperfeiçoam ao longo de toda a carreira profissional (Graça).</p> <p>Competências profissionais são conhecimentos que vão sendo adquiridos ao longo do tempo (...) (Mara).</p> <p>Competências profissionais são aprendizagens adquiridas pelo professor ao longo da sua vida (...) (Licínia).</p> <p>Competências profissionais são capacidades que um profissional deve adquirir ao longo da sua profissão (Irene).</p> <p>As competências profissionais são consideradas como um processo inacabado e aberto a novas experiências (Lurdes).</p> <p>As competências profissionais vão-se adquirindo ao longo da prática lectiva Patrícia).</p>	9	9	
		5- Enquanto constructo central na formação profissional		9	9	
		5.1- Reconhecimento da centralidade das competências profissionais na formação profissional	<p>Um dos mecanismos mais importantes na formação profissional é a aquisição de competências profissionais (Fátima).</p> <p>No caso de um professor do 1.º CEB as competências profissionais devem ser a base para um bom percurso na docência (Filomena).</p> <p>Quando se fala em competências fala-se de um requisito imprescindível a qualquer profissional que se preze (Beatriz).</p>	9	9	

		<p>Para mim as competências profissionais são tudo aquilo que é necessário para desempenhar bem o seu “ofício” (Gabriela).</p> <p>São pré-requisitos/aptidões essenciais que sem elas um professor não poderia exercer, pois são essenciais no processo de ensino-aprendizagem (Liliana).</p> <p>As competências profissionais devem fazer parte do seu currículo de formação (Irene).</p> <p>Todo o profissional deve adquirir competências relacionadas com a sua profissão (Isabel).</p> <p>Competências profissionais são um meio, um instrumento de construção para qualquer profissional poder desenvolver plenamente a sua profissão (Paula).</p> <p>As competências profissionais têm como objectivo desenvolver as aprendizagens nos alunos. São referências que todos os professores devem possuir (Lurdes).</p>			
--	--	--	--	--	--

Quadro 3.1 Concepção de competência profissional

CATEGORIAS	INDICADORES		Unidades de Enumeração/Unidades de Registo						
			Por indicador				Por categoria		
			UE	%	UR	%	UE	%	UR
C – Conceito de competência profissional	1- Enquanto domínio de conhecimentos		10	25,0	11	13,3	40	100	83
	2- Enquanto domínio de saberes-fazer técnico-profissionais		35	70,0	49	59,0			
		2.1- Capacidade de mobilizar saberes para agir de forma profissional	33	82,5	42	85,7			
		2.2- Capacidade de aplicar o que se aprendeu	06	15,0	07	14,3			
	3- Enquanto adopção de atitudes e de valores (saber-fazer social/saber-estar)		04	10,0	05	06,0			
		3.1- Saber-estar	03	07,5	03	60,0			
		3.2- Saber-fazer social	02	05,0	02	40,0			
	4- Enquanto saber-aprender como um processo contínuo		09	22,5	09	10,8			
		4.1- Capacidade de adquirir, manter e desenvolver competências ao longo da vida	09	22,5	09	100			
	5- Enquanto constructo central na formação profissional		09	22,5	09	10,8			
	5.1- Reconhecimento da centralidade das competências profissionais na formação profissional	09	22,5	09	100				

Quadro 4 Análise de conteúdo das respostas à pergunta n.º 4 do questionário (antes do estágio)					
CATEGORIAS/ SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	UE	UR	
				Por indi- cador	Por cate- goria
CATEGORIA D – Desenvolvimento da competência profissional (Como é que as competências profissionais são construídas?)			40		110
D1- Factores de desenvolvimento	1- Formação académica	<p>Através de formações (Diana).</p> <p>Poder-se-ão desenvolver através do estudo e dos conhecimentos que se vão adquirindo (Susana).</p> <p>Uma competência é algo que poderá ser adquirida de uma forma natural através da observação, ou através da transmissão de conhecimentos (Mara).</p> <p>Na formação inicial (Carlinda).</p> <p>Na minha opinião as competências desenvolvem-se através da orientação e formação académica e/ou profissional (Alice).</p> <p>As competências desenvolvem-se ao longo do nosso percurso académico (...) por exemplo, através (...) da apresentação de trabalhos, etc. (Alda).</p> <p>São capacidades que a pessoa adquire, tanto durante o estudo de determinada área (...) (Alda).</p> <p>Acrescentado da multiplicidade de bibliografia que deverá ser consultada em concordância com a formação contínua (Fátima).</p> <p>As competências profissionais desenvolvem-se (...) através da transmissão de conhecimentos, através dos estudos (Mónica).</p> <p>Desenvolvem-se ao longo da formação pessoal, social e profissional (Licínia).</p> <p>Desenvolvem-se através da (...) formação ética, social cultural e educacional (Zélia).</p>	15	17	110

		<p>As competências desenvolvem-se através dos conhecimentos aprendidos na formação inicial (Luísa).</p> <p>As competências desenvolvem-se através dos conhecimentos já adquiridos pelo professor (...) (Vanessa).</p> <p>O professor desenvolve as suas competências durante a sua formação inicial (Isabel).</p> <p>Durante a vida académica o futuro professor desenvolve as suas competências nas disciplinas (Isabel).</p> <p>Primeiramente adquirimos na formação inicial as bases para se ser professor (Paula).</p> <p>As competências profissionais desenvolvem-se (...) através da formação inicial (...) (Berta).</p>			
	2- Experiência/prática profissional	<p>(...) observar e aprender com os outros, com a experiência (Sofia).</p> <p>Desenvolvem-se através das práticas (Sofia).</p> <p>São capacidades que a pessoa adquire (...) na prática da actividade profissional (Alda).</p> <p>As competências desenvolvem-se ao longo do nosso percurso (...) profissional, por exemplo, através do estágio (Alda).</p> <p>Para adquiri-las é muito importante a experiência profissional (Alda).</p> <p>As competências desenvolvem-se através da prática (Sara).</p> <p>Desenvolvem-se através das práticas e do esforço que o profissional faz para as adquirir (Rute).</p> <p>As competências profissionais desenvolvem-se no desempenho da própria profissão (...) (Sónia).</p>	26	29	

		<p>Essas competências desenvolvem-se com as experiências no dia-a-dia com as crianças (Patrícia).</p> <p>As competências profissionais são desenvolvidas através da experiência que o professor vai adquirindo durante a sua formação (Diana).</p> <p>As competências profissionais desenvolvem-se através da prática pedagógica (Carlos).</p> <p>(...) com a experiência (Dora).</p> <p>Contudo, desenvolvem-se sobretudo com a prática da profissão em questão (Susana).</p> <p>Desenvolve-se também através da prática. Por exemplo, a competência da socialização é algo que se adquire por observação. Com o passar do tempo esta competência vai sofrendo uma modificação e uma melhoria uma vez que a pessoa em causa se irá (ou pelo menos deverá) sociabilizar-se cada vez com mais sujeitos (Mara).</p> <p>(...) nas práticas pedagógicas e (...) no desempenho da profissão (Carlinda).</p> <p>Talvez se desenvolvam com uma prática real (...) (Fátima).</p> <p>(...) e pelo contacto directo com a realidade (Alice).</p> <p>Durante os estágios já comecei a adquirir algumas dessas competências mas a maior parte vou adquirir após estar em contacto mais permanente com a docência (Filomena).</p> <p>Desenvolvem-se através da prática e do aprofundamento das técnicas de ensino-aprendizagem que, por vezes, poderá resultar em novas técnicas (Felícia).</p> <p>As competências profissionais desenvolvem-se através de práticas em contexto educativo (Carlota).</p>			
--	--	---	--	--	--

		<p>As competências desenvolvem-se através da (...) prática profissional (Dalila).</p> <p>Através da aprendizagem feita por parte dos professores (alunos) através das vivências, da experiência (Liliana).</p> <p>(...) nas práticas educativas (Graça).</p> <p>Desenvolvem-se através da experiência pessoal e profissional (Zélia).</p> <p>(...) através das experiências que se vão vivenciando (Odete).</p> <p>As competências desenvolvem-se através do (...) contacto com os contextos de prática (Luísa).</p> <p>As competências profissionais desenvolvem-se através da experiência pessoal, ou seja, através das práticas pedagógicas (Irene).</p> <p>As competências profissionais desenvolvem-se em contextos específicos, ou seja, (...) através do contacto com os alunos (...). Isto significa que cada pessoa desenvolve competências adequadas ao seu meio profissional (Ilda).</p> <p>As competências desenvolvem-se não através da acumulação de conhecimentos, mas através (...) da experiência (...) (Lurdes).</p>			
	3- Reflexão na e sobre as práticas profissionais	<p>É importante que o professor identifique e valorize as suas próprias competências (Sofia).</p> <p>(...) necessita reflectir (Sofia).</p> <p>O que é importante é saber interpretar, potenciar e desenvolver o que “nasce” dessa interacção de uma forma sensível, equilibrada com base em juízos racionais (Olga).</p> <p>As competências desenvolvem-se através (...) das reflexões acerca da mesma [prática] (Sara).</p>	14	16	

		<p>Um professor reflexivo, que nunca dá a sua formação como acabada, é um professor que desenvolve constantemente as suas competências (Edite).</p> <p>(...) o desenvolvimento é um processo contínuo e dinâmico que está fortemente ligado à reflexão sobre as práticas pedagógicas (Alexandra).</p> <p>Nós só sabemos se adquirimos uma determinada competência se reflectirmos sobre a nossa acção e sobre a construção de conhecimentos dos alunos e do nosso próprio conhecimento (Alexandra).</p> <p>No entanto, e atendendo ao carácter contínuo e reflexivo da formação, não existem dogmas. A prática é o culminar de toda uma apreensão de teoria, ideias e conhecimentos que deverá ser constantemente reflectida, discutida em grupo ou autonomamente para que, de futuro, se torne cada vez mais holística (Antonino).</p> <p>Com os erros que se cometem (Dora).</p> <p>(...) e reflexão que cada um poderá fazer acerca da profissão que desempenha (Susana).</p> <p>Para além da prática pedagógica, também a reflexão e crítica a essa mesma prática contribuem fortemente para o desenvolvimento de competências a nível da profissionalização (Carlota).</p> <p>(...) principalmente, mas no entanto não menosprezando todas as outras, através das reflexões acerca das práticas, ou seja, através de experiências reflectidas em contextos educativos (Graça).</p> <p>(...) e posterior reflexão sobre as mesmas. Só assim é possível ver e analisar onde se errou, o que se pode fazer melhor ou mesmo alterar, melhorando deste modo as competências profissionais (Irene).</p> <p>(...) através de adaptações, análises e reflexões ao longo da carreira, aprofundamos a formação como profissional (Paula).</p>			
--	--	--	--	--	--

		As competências profissionais desenvolvem-se (...) através da análise e reflexão das experiências realizadas na prática profissional ao longo de toda a carreira (Berta).			
		As competências desenvolvem-se não através da acumulação de conhecimentos, mas através da reflexão (...) (Lurdes).			
		4- Interação com a diversidade de contextos e actores sociais	16	17	
		4.1- Com os contextos reais e actores da prática profissional	9	9	
		<p>(...) em cada interacção que realizamos (Olga).</p> <p>(...) e na interacção com o contexto real (Elvira).</p> <p>De intercâmbios escolares (Diana).</p> <p>Talvez se desenvolvam (...) com uma interacção com uma turma, com o contacto com outros professores e pessoas ligadas ao sistema educativo (Fátima).</p> <p>(...) a partir do contacto directo com outros professores, com alunos e com a própria comunidade envolvente (Carlota).</p> <p>As competências, na minha opinião, desenvolvem-se (...) em interacção, em contexto real implicando a intervenção activa dos intervenientes, por exemplo, um estágio (Beatriz).</p> <p>Através das interacções entre o professor e os alunos (Odete).</p> <p>As competências profissionais também se desenvolvem através da (...) partilha de saberes (Irene).</p> <p>As competências desenvolvem-se não através da acumulação de conhecimentos, mas através da (...) interacção. Será pela troca de experiências, pela partilha de saberes que o professor pode desenvolver as suas competências (Lurdes).</p>			
		4.2- Com a experiência da vida quotidiana	8	8	
		<p>As competências desenvolvem-se em diferentes contextos reais (Olga).</p> <p>As competências profissionais desenvolvem-se (...) na vida quotidiana, na relação com os outros (Sónia).</p>			

		<p>As competências profissionais desenvolvem-se (...) através do contacto com a realidade (...) bem como com a inovação que nos rodeia (Carlos).</p> <p>Como já referi desenvolvem-se ao longo da vida e não só profissional. Adquirimos certas competências quando nos encontramos nas situações que propiciem essa aquisição (Filomena).</p> <p>Vivendo socializações variadas ao longo do seu percurso profissional, ao longo da sua vida (Carolina).</p> <p>As competências profissionais desenvolvem-se (...) através da experiência de vida, da convivência com os outros (Mónica).</p> <p>As competências profissionais desenvolvem-se (...) em situações exteriores à prática lectiva (Ilda).</p> <p>As competências profissionais desenvolvem-se (...) ainda através de vivências que não estão directamente relacionadas com a profissão mas que contribuem para a sua formação como indivíduo (Berta).</p>			
	5- Investigação	<p>E com uma longa investigação (que deve ser realizada sempre que possível) acerca de vários aspectos (Patrícia).</p> <p>E ainda através de pesquisa e investigação ou de outros recursos importantes para o seu desenvolvimento profissional (Diana).</p> <p>As competências profissionais desenvolvem-se com uma busca constante de conhecimento (Edite).</p> <p>Para além da experiência, julgo que é de extrema importância que um professor não estagne a sua formação, deve manter-se actualizado e em constante pesquisa (Dora).</p> <p>(...) bem como com a investigação (Susana).</p> <p>(...) através da experimentação, (...) aplicação de novas estratégias, etc. (Alice).</p>	11	12	

		<p>Só a experiência/o facto de experimentar leva à consciência de sermos capazes de... (Alda).</p> <p>O profissional deve interrogar-se, buscar, procurar, descobrir... só assim pode desenvolver-se e tornar-se progressivamente capaz (Beatriz).</p> <p>As competências, na minha opinião, desenvolvem-se na presença dos problemas (Beatriz).</p> <p>As competências profissionais vão-se adquirindo ao longo dos anos através da procura de respostas a situações que acontecem, a nós e aos outros, através da investigação (Gabriela).</p> <p>As competências profissionais desenvolvem-se através do trabalho e empenhamento pessoal no campo da investigação (Mónica).</p> <p>As competências profissionais também se desenvolvem através da investigação/formação contínua (...) (Irene).</p>			
	6- Interacção teoria-prática	<p>Na minha opinião só assim é que se pode desenvolver as competências, conciliando a teoria e a prática (Patrícia).</p> <p>As competências desenvolvem-se ainda na forma como sou capaz de articular um saber já adquirido numa situação nova (Edite).</p> <p>Não vale só ter o conhecimento, eu tenho de ter a capacidade de o mobilizar para situações práticas, em momentos oportunos (Edite).</p> <p>As competências profissionais desenvolvem-se através da aquisição de conhecimentos, na sua aplicação prática (...) (Elvira).</p> <p>De um modo muito geral com a teoria e a prática. Ou seja, sem a teoria apoiada em conhecimentos indiscutíveis e consolidados não existem bases de suporte à prática (Antonino).</p> <p>(...) através da aquisição teórica e prática das mesmas (Odete).</p>	5	6	
	7- Tempo	Começam por ser iniciadas na formação inicial e seguidamente são	13	13	

		<p>desenvolvidas nas mais variadas situações da nossa vida (Sónia).</p> <p>Para mim as competências profissionais são adquiridas ao longo do tempo (Alexandra).</p> <p>As competências nunca estão acabadas, é um processo inacabado. Daí que estas nunca estão desenvolvidas por completo, por excelência (Carlos).</p> <p>As competências vão sendo desenvolvidas ao longo do tempo, podendo este ir do simples minuto até longos anos (Mara).</p> <p>As competências desenvolvem-se através da formação contínua (...) (Dalila).</p> <p>Desenvolvem-se através de contínuas formações (Graça).</p> <p>As competências profissionais são de formação contínua (Paula).</p> <p>As competências profissionais desenvolvem-se (...) através (...) da formação contínua (...) (Berta).</p> <p>(...) ao longo da vida (...) (Carlinda).</p> <p>O desenvolvimento das competências implica a construção contínua das mesmas (Alice).</p> <p>Como a aprendizagem nunca está acabada, também as competências nunca estão “estanques”, há sempre uma procura de melhoramento (Felícia).</p> <p>Contudo, penso que se desenvolvem mais ao longo da carreira profissional. Quanto mais experiências tivermos, mais competência teremos (Alda).</p> <p>As competências são adquiridas através de um processo contínuo (Gabriela).</p> <p>Na verdade, o professor desenvolve os seus saberes e competências ao longo do seu percurso profissional (Lurdes).</p>			
--	--	--	--	--	--

Quadro 4.1 Desenvolvimento das competências (Como é que as competências profissionais são construídas?)								
CATEGORIAS/ SUBCATEGORIAS	INDICADORES	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo						
		Por indicador				Por categoria		
		UE	%	UR	%	UE	%	UR
D1- Factores de desenvolvimento	1- Formação académica	15	37,5	17	15,5	40	100	110
	2- Experiência/prática profissional	26	65,0	29	26,4			
	3- Reflexão na e sobre as práticas profissionais	14	35,0	16	14,5			
	4- Interacção com a diversidade de contextos e actores sociais	16	40,0	17	15,5			
	4.1- Com os contextos reais e actores da prática profissional	9	-	9	-			
	4.2- Com a experiência da vida quotidiana	8	-	8	-			
	5- Investigação	11	27,5	12	10,9			
	6- Interacção teoria-prática	5	12,5	6	05,5			
	7- Tempo	13	32,5	13	11,8			

Quadro 5 Análise de conteúdo das respostas à pergunta n.º 5 do questionário (antes do estágio)					
CATEGORIAS/ SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	UE	UR	
				Por Indica- dor	Por (sub)ca- tegoria
E- Competências profissionais que os professores do 1.º CEB devem possuir (início do ano)			40	-	379
E1- Científica			29	-	43
	1- Possuir conhecimentos científicos nas áreas de intervenção do professor do 1.º CEB	- Ter um bom conhecimento científico (Carlos) (3.º) - Ter conhecimento científico (Antonino) (3.º) - Rigor científico (Elvira) (1.º) - Possuir conhecimento científico (Patrícia) (1.º) - Rigor científico (Rute) (1.º) - O professor deve possuir um conhecimento científico dos conteúdos a abordar (Sara) (1.º) - Possuir um conjunto alargado de conhecimentos científicos (Susana) (2.º) - Dominar conceitos básicos, gerais e específicos (Fátima) (3.º) - Dominar conhecimentos científicos (Filomena) (3.º) - Saber os conhecimentos científicos (Felícia) (1.º) - Ter conhecimentos gerais (Alda) (1.º) - Ter conhecimentos científicos sobre as áreas que fazem parte da aprendizagem dos alunos (Alda) (2.º) - Possuir conhecimentos científicos acerca dos conteúdos a abordar (Carlota) (1.º) - Domínio do programa (conteúdos e conceitos) (Beatriz) (9º) - Conhecimentos académicos (Gabriela) (1.º) - Rigor científico (Gabriela) (2.º) - Conhecimento científico das matérias (Liliana) (1º) - Possuir conhecimentos científicos (dos conteúdos) (Graça) (1.º) - Ter conhecimento científico das matérias a leccionar (Odete) (1.º) - Dominar os saberes académicos a ensinar (Luísa) (1.º) - Possuir bons conhecimentos (Vanessa) (1.º) - Dominar conhecimentos científicos (Isabel) (1.º) - Ter conhecimento científico (Paula) (1.º) - Ter conhecimento científico (Berta) (1.º) - Dominar conhecimentos científicos (Lurdes) (4.º)	23	25	
	2- Possuir conhecimentos científicos na área das Ciências da Educação	- O professor deve possuir conhecimento didático dos conteúdos (Sara) (2.º) - Conhecer as competências profissionais que o professor do 1º CEB deve possuir (Alexandra) (1.º) - Conhecer o currículo do 1º CEB (Alexandra) (9.º)	12	18	

		<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento sobre os modelos de aprendizagem (Elvira) (3.º) - Ter conhecimento do programa do 1.º CEB dos quatro anos (Elvira) (2.º) - Possuir conhecimento psicopedagógico e ser capaz de o aplicar na prática (Graça) (2.º) - Possuir conhecimentos e atitudes face à vasta diversidade cultural (Graça) (3.º) - Possuir conhecimento didáctico do conteúdo e saber aplicá-lo na prática (Graça) (4.º) - Possuir conhecimentos em Didáctica (Zélia) (1.º) - Ter conhecimento no campo da psicologia da aprendizagem (Odete) (3.º) - Ter conhecimento no campo pedagógico (dominar métodos e técnicas de ensino) (Odete) (2.º) - Ter conhecimentos teóricos na área do ensino e da aprendizagem (Isabel) (2.º) - Ter formação pedagógico-didáctica (prática) (Isabel) (3.º) - Ser conhecedor do currículo nacional do 1.º CEB (Sónia) (1.º) - Ser conhecedor dos conteúdos a leccionar no 1.º CEB (Dora) (2.º) - Conhecer os programas relativos aos diferentes anos de escolaridade (Mara) (1.º) - Desenvolver as aprendizagens mobilizando saberes científicos relativos às diferentes áreas e conteúdos curriculares (Alice) (1.º) - Dominar os conteúdos a leccionar (Ilda) (1.º) 			
E2- Didáctico-pedagógica			37	-	148
	1- Organizar/planificar o trabalho pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> - Construir e planificar sequências didácticas (Diana) (3.º) - Organização (Dora) (10.º) - Ser capaz de adaptar o currículo a situações que o exijam (Dora) (7.º) - Ser capaz de organizar o ensino, valorizando situações de interacção entre aluno e professor e aluno-aluno (Dora) (6.º) - Ser capaz de planificar (Carlinda) (4.º) - Organizar e coordenar situações de aprendizagem (Carlinda) (1.º) - Planificar, reavaliar, actividades de ensino-aprendizagem (Fátima) (5.º) - Saber organizar o ensino promovendo as áreas do conhecimento de forma aberta (Carolina) (2.º) - Planificar as suas aulas mas deixar margem para que os alunos se expressem (Mónica) (6.º) - Planificar (Zélia) (2.º) - Organizar o ensino usando métodos adequados e estratégias diversificadas (Lurdes) (1.º) - Dominar diferentes técnicas de organização (Félícia) (6.º) - Ter a capacidade de tomar decisões (Paula) (3.º) - Ter capacidade de tomar decisões (Berta) (2.º) 	11	14	148
	2- Promover a aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Promover aprendizagens significativas nos alunos (Sónia) (2.º) - Promover aprendizagens significativas, no âmbito do projecto curricular da turma. Desenvolvendo-as (Carolina) (1.º) - Promover aprendizagens significativas aplicadas a crianças do 1.º CEB (Fátima) (7.º) 	7	11	

		<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver nos alunos competências de Língua Portuguesa e Matemática (Filomena) (8.º) - Desenvolver nos alunos competências de Estudo do Meio (Filomena) (9.º) - Desenvolver nos alunos a expressão oral, para que estes saibam comunicar correctamente (Mónica) (8.º) - Promover a leitura e a escrita através de textos orais e/ou escritos (Mónica) (7.º) - Promover aprendizagens curriculares nos alunos (de natureza diversa) (Licínia) (1.º) - Promover a aprendizagem sistemática dos processos de trabalho intelectual e das formas de organizar e comunicar bem como o envolvimento activo dos alunos nos processos de aprendizagem e na gestão do currículo (Irene) (11.º) - Promover aprendizagens significativas no âmbito dos objectivos do projecto curricular de turma, desenvolvendo as competências essenciais e estruturantes que o integram (Irene) (12.º) - Organizar o ensino e promover, individualmente ou em equipa, as aprendizagens no quadro dos paradigmas epistemológicos das áreas do conhecimento e de opções pedagógicas e didácticas fundamentadas recorrendo à actividade experimental sempre que esta se revele pertinente (Irene) (13.º) 			
	3- Usar metodologias, estratégias e actividades de ensino-aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Envolver os alunos em actividades de experimentação (Sofia) (11.º) - Recorrer à actividade experimental na sala de aula para incutir nos alunos o gosto pelas ciências (Sónia) (14.º) - Realizar uma gestão adequada das actividades (Alexandra) (11.º) - Aplicar de forma correcta as práticas pedagógicas coerentes com os modelos de ensino (Carlos) (1.º) - Usar uma diversidade de estratégias (Rute) (2.º) - Leccionar as aulas (Mara) (4.º) - Conseguir seguir o plano estipulado para a aula em causa (Mara) (3.º) - Gerir a progressão das aprendizagens quer com os alunos individual quer com a turma (Carlinda) (2.º) - Proporcionar actividades diversificadas (Alda) (12.º) - Saber desenvolver estratégias pedagógicas diferentes, com o objectivo do sucesso dos alunos (Carolina) (3.º) - Proporcionar situações de aprendizagem que favoreçam o envolvimento lúdico que levem o aluno a vencer dificuldades (Mónica) (5.º) - Dominar as estratégias e processos de ensino-aprendizagem (Beatriz) (2.º) - Recorrer a estratégias pedagógicas e a instrumentos de trabalho variados (Dalila) (13.º) - Dominar metodologias e técnicas de ensino-aprendizagem (Luísa) (2.º) - Desenvolver diferentes estratégias pedagógicas, para o sucesso no ensino e na aprendizagem (Licínia) (2.º) 	16	17	

		<ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de saber fazer (Isabel) (6.º) - Promover a experimentação e a observação (Lurdes) (10.º) 			
	4- Usar as TIC, audiovisuais e materiais curriculares no processo de ensino-aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Ter a capacidade de utilização de materiais curriculares adequados e cativantes (Antonino) (7.º) - Reconhecer a importância da utilização das novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem (Alexandra) (12.º) - Ser capaz de utilizar e incentivar as crianças no uso das TIC (Edite) (10.º) - Usar novas tecnologias (Diana) (11.º) - Ter conhecimento e usar as novas tecnologias (Elvira) (10.º) - Servir-se das TIC no processo de ensino-aprendizagem (Sofia) (12.º) - Saber recorrer às novas tecnologias (Rute) (7.º) - Saber incorporar novos meios de ensino, nomeadamente a Tecnologia de Informação e Comunicação (Carolina) (4.º) - Utilização de novas tecnologias (Gabriela) (6.º) - Fazer uso de todos os meios possíveis de modo a promover aprendizagens significativas individuais e em grupo (Dalila) (11.º) - Utilizar as novas tecnologias da informação e da comunicação (Mónica) (11.º) - Utilizar adequadamente materiais curriculares (Liliana) (4.º) - Saber usar as NTIC (Luísa) (6.º) - Utilizar, em função das diferentes situações, e incorporar adequadamente nas actividades de aprendizagem, linguagens diversas e suportes variados, nomeadamente as tecnologias de informação e comunicação promovendo a aquisição de competências básicas neste domínio (Irene) (5.º) - Saber usar as novas tecnologias (Isabel) (9.º) - Rentabilizar os meios de comunicação e as tecnologias da informação (Lurdes) (5.º) 	16	16	
	5- Gerir de forma interdisciplinar os conteúdos de ensino-aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de abranger todas as áreas de saber (de conhecimento, expressões, comunicativas...) (Edite) (9.º) - Ser capaz de interligar as várias áreas do processo de ensino-aprendizagem (Alexandra) (8.º) - Fazer interdisciplinaridade (Elvira) (5.º) - Lidar com a interdisciplinaridade (Rute) (4.º) - Deve também desenvolver a sua prática de forma interdisciplinar (Sara) (6.º) - Ser capaz de interrelacionar as diferentes áreas do 1.º CEB (Dora) (3.º) - Promover a interdisciplinaridade (Fátima) (6.º) - Lidar com diferentes anos de escolaridade (Mara) (6.º) - Desenvolver aulas tendo em consideração a interdisciplinaridade e as novidades e mudanças da sociedade (Alice) (7.º) - Interdisciplinaridade (Gabriela) (5.º) - Utilizar de forma integrada saberes próprios da sua especialidade e saberes transversais e 	11	11	

		multidisciplinares adequados ao respectivo nível e ciclo de ensino (Irene) (3.º)			
	6- Transmitir conhecimentos	<ul style="list-style-type: none"> - Transmitir conhecimentos (Mara) (2.º) - Desenvolver as aprendizagens tendo em conta os conceitos a transmitir e o meio social das crianças (Alda) (5.º) - Saber transmitir os saberes previstos no programa (Liliana) (2.º) 	3	3	
	7- Avaliar	<ul style="list-style-type: none"> - Observar e avaliar os alunos nas situações de aprendizagem, tendo em conta uma avaliação formativa (Diana) (4.º) - Desenvolver a capacidade de auto-avaliação (Diana) (2.º) - Saber avaliar, recorrer à auto, hetero e co-avaliação (Elvira) (8.º) - Desenvolver metodologias e instrumentos adequados à prática da auto-avaliação, tanto sua como dos alunos (Sónia) (8.º) - Ser capaz de auto-avaliar a sua própria acção e incentivar essa mesma prática junto dos alunos (Sónia) (7.º) - Avaliar com instrumentos adequados as aprendizagens dos alunos (Sofia) (4.º) - Capacidade de avaliar (Rute) (3.º) - O professor deve saber avaliar os conhecimentos dos seus alunos (Sara) (5.º) - Conhecer a evolução do conhecimento escolar dos alunos (Alexandra) (10.º) - Ser capaz de avaliar/analisar e perceber o que se passa na sala de aula (Carlinda) (3.º) - Utilizar diferentes modalidades de avaliação (Fátima) (11.º) - Saber avaliar as aprendizagens dos alunos (Filomena) (10.º) - Perceber as dificuldades dos alunos na sala de aula (Felícia) (2.º) - Ter em conta as dificuldades dos alunos, prestando-lhes auxílio (Alda) (8.º) - Avaliar (Beatriz) (1.º) - Avaliação (Gabriela) (7.º) - Avaliar os alunos (Liliana) (5.º) - Avaliar (nas suas diferentes modalidades) para promover a qualidade do ensino e da aprendizagem (Licínia) (5.º) - Avaliar (Zélia) (3.º) - Utilizar a avaliação nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação (Irene) (8.º) - Saber avaliar os alunos para reorganizar as tarefas (Ilda) (4.º) 	19	21	
	8- Ajudar o aluno a “aprender a aprender”	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar nos alunos hábitos de reflexão (Sofia) (1.º) - Desenvolver nos alunos a capacidade de questionamento e de pesquisa (Sofia) (10.º) - Encorajar os alunos a construir o próprio conhecimento (Alexandra) (6.º) - Ser capaz de formar crianças incentivando-as a pesquisar, investigar (Edite) (12.º) - Envolver os alunos na sua aprendizagem pessoal (Carlinda) (5.º) 	9	11	

		<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver nos alunos o gosto pela aprendizagem, motivando-os a serem curiosos, a questionarem e descobrirem (Alice) (4.º) - Ajudar os alunos na construção do seu próprio conhecimento (Filomena) (6.º) - Desenvolver o gosto pela pesquisa (Alda) (11.º) - Implicar os alunos na construção do seu saber (Alda) (10.º) - Ajudar e orientar os alunos a nível da pesquisa e organização dos saberes (Mónica) (10.º) - Orientar e criar nos alunos capacidades para uma boa aprendizagem ao longo da vida (Vanessa) (3.º) 			
	9- Centrar o processo de ensino-aprendizagem no aluno	<ul style="list-style-type: none"> - Facilitar a assimilação da informação (Olga) (2.º) - Centrar o ensino no aluno (Alexandra) (7.º) - Compreender que o aluno é o agente principal do processo de ensino-aprendizagem e que o professor é o facilitador dessa aprendizagem (Alexandra) (3.º) - Compreender a importância das situações vividas pelos alunos, na aquisição de competências e conhecimentos dos mesmos (Alexandra) (4.º) - Criar e gerir situações de aprendizagem ou problemas adequados aos níveis e às possibilidades dos alunos (Diana) (5.º) - Trabalhar a partir das experiências e dos conhecimentos dos alunos (Diana) (6.º) - Ser capaz de adequar as práticas pedagógicas (Patrícia) (4.º) - Ser capaz de mobilizar para as suas aulas o conhecimento e as experiências pessoais dos diversos alunos (Edite) (3.º) - Utilizar os conhecimentos prévios dos alunos bem como os erros na construção das aprendizagens (Sofia) (7.º) - Saber aproveitar as vivências dos alunos (Rute) (6.º) - Ser capaz de identificar e analisar os problemas de cada aluno (Dora) (9.º) - Enfatizar o ensino individualizado (Fátima) (8.º) - Não ignorar os conhecimentos já adquiridos dos alunos, mas sim utilizá-los para a construção de situações de aprendizagem (Alice) (2.º) - Utilizar os conhecimentos dos alunos e os seus erros, nas situações de aprendizagem (Filomena) (4.º) - Utilizar os saberes das crianças, bem como o erro, como forma de fomentar a aprendizagem (Alda) (6.º) - Dar valor aos conhecimentos prévios dos alunos e até partir destes para desencadear o processo ensino-aprendizagem (Mónica) (3.º) - Respeitar os níveis e ritmos de aprendizagem dos alunos (Luísa) (5.º) - Respeitar os diferentes níveis de aprendizagem de cada aluno (Vanessa) (4.º) - Organizar e estimular situações de aprendizagem adequadas aos alunos, respeitando as suas 	17	20	

		<p>necessidades e ritmos de trabalho (Ilda) (2.º)</p> <p>- Levar o aluno a descobrir diferentes formas de aprendizagem na interacção com os outros (Lurdes) (2.º)</p>			
	10- Desenvolver uma prática intermulticultural	<p>- Ter uma prática multicultural (Carlos) (6.º)</p> <p>- Respeitar e aplicar a interculturalidade (Antonino) (5.º)</p> <p>- Construir um clima de cooperação na sala de aula, com o objectivo de incutir nos alunos a comunicação intercultural (Alexandra) (14.º)</p> <p>- Ser capaz de lidar com diferentes situações numa turma que se apresente bastante heterogénea (Edite) (11.º)</p> <p>- Ser capaz de trabalhar com alunos com NEE's que se encontrem integradas em turmas de ensino regular (Edite) (13.º)</p> <p>- Praticar o apoio integrado e trabalhar com os alunos com grande dificuldade (Diana) (7.º)</p> <p>- Perspectivar a escola e a comunidade como espaços privilegiados de educação inclusiva (Sónia) (6.º)</p> <p>- Ser capaz de combater os processos de exclusão e discriminação (Sónia) (13.º)</p> <p>- Identificar e respeitar as diferenças culturais de cada aluno, valorizando os diferentes saberes (Sónia) (12.º)</p> <p>- Desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas (Sónia) (5.º)</p> <p>- Reconhecer as diferenças e mudanças dos processos de ensino-aprendizagem dos alunos (Olga) (10.º)</p> <p>- Valorizar diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão (Dora) (4.º)</p> <p>- Ser capaz de compreender a diversidade cultural, tendo como base práticas multiculturais (Carlota) (3.º)</p> <p>- Perceber e ter em consideração a heterogeneidade dos alunos, das sociedades, das culturas, aceitando-as e desenvolvendo-as (Carolina) (7.º)</p> <p>- Utilizar o saber profissional garantindo um conjunto de aprendizagens completo, na perspectiva de escola inclusiva (Dalila) (2.º)</p> <p>- Preparar e adaptar a matéria a leccionar consoante a heterogeneidade (diferenças) dos seus alunos (Vanessa) (5.º)</p> <p>- Desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos (Irene) (6.º)</p> <p>- Assegurar a realização de actividades educativas de apoio aos alunos e coopera na detecção e acompanhamento de crianças ou jovens com NEE (Irene) (7.º)</p> <p>- Identificar ponderadamente e respeitar as diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais</p>	15	21	

		membros da comunidade educativa valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e de discriminação (Irene) (14.º) - Identificar e respeitar diferenças pessoais e culturais dos alunos, valorizando-as (Licínia) (7.º) - Respeitar as diferenças culturais (Ilda) (6.º)			
	11- Motivar os alunos	- Capacitar os alunos a empregar o conhecimento (Olga) (6.º) - Suscitar nos alunos o desejo de aprender (motivar) (Sofia) (3.º) - Suscitar o desejo de aprender (Diana) (1.º)	3	3	
E3- Clínico-relacional			37	-	103
	1- Fomentar a autonomia na aprendizagem dos alunos	- Ser capaz de formar as crianças para a autonomia (Edite) (6.º) - Ser capaz de fomentar o desenvolvimento autónomo dos alunos tendo em conta o carácter complexo das aprendizagens (Sónia) (3.º) - Promover a autonomia dos alunos (Sofia) (6.º) - Promover a autonomia dos alunos (Filomena) (7.º) - Promover a autonomia dos alunos, tendo em conta a aprendizagem da escola e não só (Alda) (9.º) - Promover a autonomia e bem-estar dos alunos, valorizando o desenvolvimento da sua identidade pessoal e social (Dalila) (1.º) - Promover a autonomia dos alunos para que estes se vão tornando independentes (Mónica) (2.º) - Promover o desenvolvimento da autonomia dos alunos, para que, mais tarde estes consigam uma integração na sociedade sem problemas (Licínia) (3.º) - Promover a autonomia (Zélia) (5.º) - Dar autonomia aos alunos para desenvolverem tarefas com iniciativa própria e criatividade (Lurdes) (3.º) - Promover nos alunos auto-estima e auto-confiança (Lurdes) (6.º)	10	11	
	2- Colaborar com colegas/outros professores/ trabalhar em equipa	- Ter espírito de equipa e camaradagem (Elvira) (9.º) - Ser capaz de perspectivar o trabalho de equipa como forma de enriquecer a sua formação, dando relevância à partilha de saberes e de experiências (Sónia) (11.º) - Trabalhar em equipa (Carlinda) (9.º) - Saber relacionar-se com os colegas e alunos e respeitando-os (Filomena) (1.º) - Ter capacidade de trabalhar em equipa (Carlota) (5.º) - Possuir espírito de equipa, cooperação (Graça) (7.º) - Perspectivar o trabalho de equipa como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional privilegiando a partilha de saberes e de experiências (Irene) (2.º) - Interagir com colegas, pais e comunidade envolvente (Ilda) (8.º)	8	8	
	3- Educar na e para a cidadania	- Valorizar a justiça (Antonino) (11.º) - Ser capaz de incutir nas crianças a importância da participação na vida social de forma livre e responsável (Edite) (5.º)	14	21	

		<ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de lutar contra os preconceitos e discriminação a todos os níveis (Edite) (14.º) - Ser capaz de transmitir às crianças a importância dos valores e o respeito por estes (Edite) (15.º) - Ser capaz de transmitir às crianças a essência dos trabalhos de grupo (Edite) (17.º) - Ser capaz de inculcar nas crianças a importância de serem críticos (Edite) (7.º) - Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais (Diana) (9.º) - Desenvolver noções de justiça/injustiça, de bem/mal (valores) (Sofia) (8.º) - Participar na definição de regras de conduta na sala de aula (Sofia) (9.º) - Incentivar a construção participada e partilhada de regras de convivência (Sónia) (10.º) - Desenvolver atitudes de valores morais (Olga) (3.º) - Tomar decisões acertadas, sensíveis e equilibradas (Olga) (8.º) - Estabelecer o diálogo e favorecer a realização de debates (Olga) (4.º) - Competência de sociabilização (Mara) (9.º) - Promover a participação do aluno na comunidade (Filomena) (11.º) - Promover a construção de regras de respeito, convivência, participação, etc... (Alda) (7.º) - Favorecer respeito mútuo entre alunos, docentes, pais, pessoal auxiliar, Instituições, promovendo as relações interpessoais (Carolina) (8.º) - Compreender, ter sentido da justiça, ser tolerante (Beatriz) (11.º) - Educar para e nos valores da cidadania e da democracia (Dalila) (7.º) - Incentivar os alunos a respeitarem os outros (Mónica) (9.º) - Incentivar a construção participada de regras de convivência democrática e gerir com segurança a flexibilidade, situações problemáticas e conflitos interpessoais de natureza diversa (Irene) (10.º) 			
	4- Estabelecer laços afectivos	<ul style="list-style-type: none"> - Ser amigo das crianças (Antonino) (9.º) - Estabelecer relações de amizade (Beatriz) (8.º) - Motivar, cativar e envolver os alunos (Beatriz) (10.º) - Manifestar alegria, boa disposição, sentido de humor (Beatriz) (12.º) - Sensibilidade (Gabriela) (3.º) - Saber estabelecer relações afectivas e sociais (Odete) (5.º) - Ter empatia com as crianças e com o meio (Paula) (4.º) - Ter empatia com as crianças e demais comunidade educativa (Berta) (3.º) 	6	8	
	5- Comunicar/ Interagir adequadamente com alunos e comunidade educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Possuir capacidades discursivas acessíveis à turma (Antonino) (8.º) - Interagir de forma correcta com as crianças (Carlos) (5.º) - Ser comunicativo, dinâmico e motivador usando vocabulário e tom adequado (Alexandra) (5.º) - Facilidade no relacionamento e na interacção com as crianças (Elvira) (4.º) - Interagir bem com a turma (Patrícia) (5.º) - Ter capacidade de comunicação (Patrícia) (3.º) - Facilitar a comunicação (Olga) (5.º) 	21	22	

		<ul style="list-style-type: none"> - Ser bom comunicador (interacção com as crianças e comunidade escolar) (Susana) (1.º) - Adequar a linguagem aos diferentes anos de escolaridade (Mara) (5.º) - Capacidade relacional e de comunicação (Fátima) (9.º) - Ser bom comunicador e promover uma boa interacção entre aluno/aluno e aluno/professor (Alice) (3.º) - Lidar com as crianças, relacionando-se com elas e com a família, como factor positivo para a aprendizagem (Alda) (4.º) - Saber comunicar (Carolina) (6.º) - Comunicar de forma adequada (Beatriz) (5.º) - Saber comunicar com as crianças (Liliana) (3.º) - Saber comunicar (Odete) (4.º) - Comunicar adequadamente com os alunos (Luísa) (4.º) - Manifestar capacidade relacional e de comunicação bem como equilíbrio emocional nas várias circunstâncias da sua actividade profissional (Irene) (9.º) - Comunicar adequadamente com os alunos (Ilda) (5.º) - Ter capacidade de comunicação (Paula) (2.º) - Ter capacidade de comunicação (Berta) (4.º) - Usar linguagem adequada (Lurdes) (8.º) 			
	6- Ser flexível e gerir situações imprevistas	<ul style="list-style-type: none"> - Ter a capacidade de lidar com situações imprevistas (Carlos) (9.º) - Gerir crises ou conflitos (Diana) (10.º) - Lidar com as diferentes situações com que nos deparamos durante o estágio e com a futura vida profissional (Mara) (11.º) - Ser aberto à mudança (Carlinda) (7.º) - Ser flexível (Carlinda) (6.º) - Ser capaz de se adaptar aos diferentes meios escolares (Carlota) (6.º) 	5	6	
	7- Desenvolver uma postura ética na relação pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de descentração do papel de professor para melhor compreender os alunos (Antonino) (10.º) - Ter carácter forte (Antonino) (4.º) - Postura perante os alunos (Rute) (5.º) - Saber relacionar as aprendizagens com os princípios éticos (Dora) (5.º) - Compreender os alunos (Dora) (8.º) - Possuir uma postura/comportamento face aos alunos (Mara) (7.º) - Compreender os alunos (Mara) (8.º) - Separar a vida pessoal da vida escolar/profissional (Mara) (10.º) - Possuir espírito positivo face ao ensino (Fátima) (1.º) - Possuir serenidade, autoridade e espírito de amizade (Fátima) (10.º) 	16	23	

		<ul style="list-style-type: none"> - Estar atento à individualidade de cada aluno e procurar resolver/ultrapassar as situações mais problemáticas (Alice) (5.º) - Contribuir para um ambiente harmonioso na sala de aula (Filomena) (2.º) - Desenvolver as aprendizagens num ambiente de confiança, bem-estar, calma, etc. (Alda) (3.º) - Ser capaz de desempenhar a sua função com espírito humanista (Carlota) (2.º) - Ser companheiro dos seus alunos e colegas (Carlota) (7.º) - Ser responsável (Beatriz) (3.º) - Postura (Gabriela) (4.º) - Reflectir sobre a ética e deontologia profissionais (Dalila) (4.º) - Demonstrar equilíbrio emocional, segurança e flexibilidade aquando da resolução de problemas e conflitos (Dalila) (3.º) - Reflectir sobre aspectos éticos inerentes à profissão (avaliando o resultado das decisões tomadas) (Licínia) (8.º) - Ser assíduo e pontual (Zélia) (7.º) - Ser capaz de saber ser e estar na profissão (Isabel) (5.º) - Ter assertividade (Berta) (6.º) 			
	8- Controlar/gerir a disciplina/comportamentos	<ul style="list-style-type: none"> - Controlar os alunos para que eles saibam que existem limites (Alda) (13.º) - Gerir a disciplina (Beatriz) (7.º) - Manter a disciplina na turma (Vanessa) (2.º) - Estabelecer regras e critérios de actuação (Lurdes) (7.º) 	4	4	
E4- Institucional			16	-	20
	1- Envolver a comunidade (pais, pais...) no desenvolvimento do projecto educativo	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer relações de cooperação e colaboração com os pais, encarregados de educação e com a comunidade envolvente (Alexandra) (15.º) - Ser capaz de envolver a comunidade em que a escola se insere (pais, diferentes profissões...) fazendo com que esta participe na aprendizagem dos alunos (Edite) (8.º) - Envolver os pais na valorização da construção de saberes (Diana) (8.º) - Ser uma pessoa atenta à comunidade em que se insere a escola (Edite) (16.º) - Saber cooperar com os pais, colegas e outros adultos (Sofia) (5.º) - Envolver os pais e a comunidade na escola e na sala de aula (normalmente) (Carlinda) (10.º) - Relacionar-se positivamente com os alunos e seus familiares de modo a promover uma proximidade entre a escola família e comunidade (Alice) (6.º) - Promover a interacção da escola com o meio envolvente (Felícia) (5.º) - Articular o projecto curricular com os saberes da comunidade, englobando todos os intervenientes no processo educativo (Carolina) (12.º) - Saber integrar os educadores (pais, encarregados de educação), no âmbito dos projectos de formação dos alunos (Carolina) (10.º) 	14	16	

		<ul style="list-style-type: none"> - Envolver a comunidade, com todos os elementos e recursos que dela fazem parte, no processo educativo (Dalila) (10.º) - Ter um relacionamento positivo e aberto com as crianças e seus familiares, com a comunidade escolar e circundante, uma vez que o clima de bem-estar afectivo ajuda a predispor para aprendizagem (Mónica) (1.º) - Promover interações com outras comunidades que não a da escola (ex. família meio social envolvente/ ou não) (Licínia) (9.º) - Promover interações com as famílias, nomeadamente no âmbito dos projectos de vida e de formação dos seus alunos (Irene) (15.º) - Saber estabelecer relações interpessoais com os alunos/famílias (Isabel) (8.º) - Valorizar os diferentes espaços sociais e compreender os problemas e a realidade envolvente (Lurdes) (9.º) 			
	2- Conhecer o projecto educativo da escola/sistema educativo	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os objectivos dos projectos educativos existentes na escola (Alexandra) (13.º) - Fazer acontecer concretamente o projecto educativo da turma, projectos relacionados, actividades de administração da escola (Carolina) (11.º) - Possuir conhecimento do contexto escolar (Graça) (5.º) - Mostrar conhecimento sobre o sistema educativo (Fátima) (2.º) 	4	4	
E5- Crítico-reflexiva			29	-	47
	1- Reflectir criticamente como meio de reestruturação dos saberes de acção	<ul style="list-style-type: none"> - Reflectir antes e depois da prática (Carlos) (2.º) - Ser um professor reflexivo (Antonino) (1.º) - Ser capaz de reflectir e agir quanto à sua prática e ao desenvolvimento profissional (Alexandra) (2.º) - Ter a capacidade de reflexão na e sobre a acção (Edite) (2.º) - Ser reflexivo (Elvira) (6.º) - Ser reflexivo (Patrícia) (2.º) - Reflectir sobre as suas práticas através da investigação e da reflexão na acção e sobre a acção (Sónia) (9.º) - Ser capaz de reflectir e fazer um balanço das suas competências e das suas práticas (Sofia) (2.º) - Ser reflexivo (Rute) (8.º) - O Professor deve reflectir as suas práticas (Sara) (3.º) - Desenvolver a reflexividade e o funcionamento cognitivo (Olga) (9.º) - Ser crítico (Carlos) (8.º) - Desenvolver o espírito crítico (Olga) (7.º) - Possuir espírito crítico (Susana) (5.º) - Ser reflexivo no que respeita à sua prática (Susana) (4.º) - Ser capaz de se auto-criticar (Carlinda) (8.º) 	28	32	

		<ul style="list-style-type: none"> - Espírito reflexivo (Fátima) (4.º) - Ser reflexivo após uma aula, ver o que resultou e o que não resultou (Felícia) (4.º) - Possuir capacidade de reflexão (Carlota) (4.º) - Reflectir as práticas (Beatriz) (4.º) - Reflexão (Gabriela) (9.º) - Reflectir sobre a prática pedagógica avaliando a sua formação aos níveis profissional, ético e social (Dalila) (8.º) - Avaliar os efeitos das decisões tomadas (Dalila) (12.º) - Avaliar frequentemente a sua actuação para melhor poder reajustar o seu modo de ensinar (Mónica) (4.º) - Saber avaliar os seus processos de ensino (Filomena) (5.º) - Possuir boa capacidade de auto-reflexão (Graça) (6.º) - Ser capaz de reflectir sobre a sua própria acção (Licínia) (6.º) - Reflectir (Zélia) (6.º) - Reflectir sobre as suas práticas apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional (Irene) (1.º) - Reflectir sobre as suas práticas (Ilda) (7.º) - Ter a capacidade de análise e reflexão (Paula) (5.º) - Ter capacidade de análise e reflexão (Berta) (5.º) 			
	2- Investigar/ inovar	<ul style="list-style-type: none"> - Ser criativo e ter a capacidade de colocar as ideias em prática (Carlos) (7.º) - Ter práticas pedagógicas inovadoras ou de vanguarda (Antonino) (2.º) - Gerar novos conhecimentos (Edite) (4.º) - Ser investigador na área da educação (Elvira) (7.º) - Conseguir inovar os materiais a utilizar na aula (Patrícia) (6.º) - Privilegiar trabalho de projecto e de investigação na sala de aula (Sónia) (15.º) - O professor deve ser investigador (Sara) (4.º) - Ser investigador e manter-se actualizado (Susana) (3.º) - Ser criativo no desenvolvimento das tarefas (Felícia) (3.º) - Ser investigador (Beatriz) (6.º) - Investigação (Gabriela) (8.º) - Participar em projectos de investigação que estejam ligados ao ensino (Licínia) (4.º) - Investigar (Zélia) (4.º) - Promover inovação/criatividade (Isabel) (7.º) - Ser criativo (Paula) (6.º) 	15	15	
E6- Domínio da Língua Portuguesa			7	-	7
	1- Domínio da Língua	- Ser capaz de utilizar correctamente a língua portuguesa, tanto na vertente oral como escrita (Sónia)	7	7	

	Portuguesa	(4.º) - Saber comunicar, exprimir o que pensa e como pensa (Olga) (1.º) - Utilizar a Língua Portuguesa de forma correcta, quer escrita quer oral (Carolina) (5.º) - Conhecer a língua e a cultura portuguesa (Dalila) (6.º) - Dominar a Língua Portuguesa (Luísa) (3.º) - Utilizar correctamente a língua portuguesa, nas suas vertentes escrita e oral, constituindo essa correcta utilização objectivo da sua acção formativa (Irene) (4.º) - Utilizar adequadamente a Língua Portuguesa (Ilda) (3.º)			
E7- Formar-se ao longo da vida			10	-	11
	1- Formar-se ao longo da vida	- Ter conhecimento de que a educação é um processo inacabado e assumir uma formação contínua (Carlos) (4.º) - Assumir a importância da formação contínua (Antonino) (6.º) - Estar constantemente em formação (Edite) (1.º) - Ser capaz de estar constantemente em formação (Patrícia) (7.º) - Ser um construtor da sua própria prática. Avaliar e tentar melhorar e continuar a sua formação (Alice) (8.º) - Manter-se em pesquisa constante e formação contínua (Dora) (1.º) - Gerir a própria formação (Carlinda) (11.º) - Considerando a pessoa do professor, considero que este deve desenvolver as competências pessoais, sociais, profissionais como formação inacabada. Ter esta consciência é de admitir que os saberes científicos pedagógicos e sociais devem estar sempre em desenvolvimento (Carolina) (9.º) - Entender a formação como um processo contínuo e permanentemente inacabado (Dalila) (9.º) - Preocupar-se com a sua formação académica e didáctica (Dalila) (5.º) - Estar em permanente investigação (Isabel) (4.º)	10	11	

Quadro 5.1 Dimensões do trabalho do professor do 1.º CEB/Competências profissionais que os professores do 1.º CEB devem possuir (início do ano)									
Categorias/ subcategorias	Indicadores	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo							
		Por indicador				Por (sub)categoria			
		UE	%	UR	%	UE	%	UR	%
E- Competências profissionais que os professores do 1.º CEB devem possuir (início do ano)						40	100	379	100
E1- Científica	1- Possuir conhecimentos científicos nas áreas de intervenção do professor do 1.º CEB	23	57,5	25	58,1	29	72,5	43	11,3
	2- Possuir conhecimentos científicos na área das Ciências da Educação	12	30,0	18	41,9				
E2- Didáctico- pedagógica	1- Organizar/planificar o trabalho pedagógico	11	27,5	14	09,5	37	92,5	148	39,1
	2- Promover a aprendizagem	7	17,5	11	07,4				
	3- Usar metodologias, estratégias e actividades de ensino-aprendizagem	16	40,0	17	11,5				
	4- Usar as TIC, audiovisuais e materiais curriculares no processo de ensino-aprendizagem	16	40,0	16	10,8				
	5- Gerir de forma interdisciplinar os conteúdos de ensino-aprendizagem	11	27,5	11	07,4				
	6- Transmitir conhecimentos	3	07,5	3	02,0				
	7- Avaliar	19	47,5	21	14,2				
	8- Ajudar o aluno a “aprender a aprender”	9	22,5	11	07,4				
	9- Centrar o processo de ensino-aprendizagem no aluno	17	42,5	20	13,5				
	10- Desenvolver uma prática intermulticultural	15	37,5	21	14,2				
	11- Motivar os alunos	3	07,5	3	02,0				
E3- Clínico- relacional	1- Fomentar a autonomia na aprendizagem dos alunos	10	25,0	11	10,7	37	92,5	103	27,2
	2- Colaborar com colegas/outros professores/ trabalhar em equipa	8	20,0	8	07,8				
	3- Educar na e para a cidadania	14	35,0	21	20,4				
	4- Estabelecer laços afectivos	6	15,0	8	07,8				
	5- Comunicar/Interagir adequadamente com alunos e comunidade educativa	21	52,5	22	21,4				
	6- Ser flexível e gerir situações imprevistas	5	12,5	6	05,8				
	7- Desenvolver uma postura ética na relação pedagógica	16	40,0	23	22,3				
	8- Controlar/gerir a disciplina/comportamentos	4	10,0	4	03,8				
E4- Institucional	1- Envolver a comunidade (pares, pais...) no desenvolvimento do projecto educativo	14	35,0	16	80,0	16	40,0	20	05,3
	2- Conhecer o projecto educativo da escola/sistema educativo	4	10,0	4	20,0				
E5- Crítico- reflexiva	1- Reflectir criticamente como meio de reestruturação dos saberes de acção	28	70,0	32	68,1	29	72,5	47	12,4
	2- Investigar/innovar	15	37,5	15	31,9				
E6- Domínio da Língua Portuguesa	1- Domínio da Língua Portuguesa	7	17,5	7	100	7	17,5	7	01,8
E7- Formar-se ao longo da vida	1- Formar-se ao longo da vida	10	25,0	11	100	10	25,0	11	02,9

Quadro 6 Categoria H – Contextos em que foram adquiridas as dimensões do trabalho de professor do 1.º CEB (início do ano)								
Categoria/ subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Contexto					
			Por Indicador			Por subcategoria		
			Estágio	Percurso académico	Experiências sociais	Estágio	Percurso académico	Experiências sociais
E- Dimensões do trabalho de professor do 1.º CEB						Referências		
E1- Científica	1- Possuir conhecimentos científicos nas áreas de intervenção do professor do 1.º CEB	- Possuir conhecimento científico (Patrícia)	x	x		5	3	1
		- Rigor científico (Rute)	x					
		- Possuir conhecimentos científicos (dos conteúdos) (Graça)		x	x			
	Total	2	2	1				
	2- Possuir conhecimentos científicos na área das Ciências da Educação	- Conhecimento sobre os modelos de aprendizagem (Elvira)	x					
		- Ser conhecedor do currículo nacional do 1.º CEB (Sónia)	x					
		- Possuir conhecimentos e atitudes face à vasta diversidade cultural (Graça)	x	x				
	Total	3	1	-				
E2- Didático-pedagógica	1- Organizar/planificar o trabalho pedagógico	- Construir e planificar sequências didáticas (Diana)	x			39	22	11
		- Organização (Dora)	x					
		- Ser capaz de organizar o ensino, valorizando situações de interacção entre aluno e professor e aluno-aluno (Dora)	x		x			
		- Ser capaz de planificar (Carlinda)		x				
		- Planificar as suas aulas mas deixar margem para que os alunos se expressem (Mónica)	x					
		- Ter a capacidade de tomar decisões (Paula)	x		x			
	Total	5	1	2				
	2- Promover a aprendizagem	- Desenvolver nos alunos competências de Estudo do Meio (Filomena)	x		x			
		- Promover a leitura e a escrita através de textos orais e/ou escritos (Mónica)	x					
		- Promover aprendizagens curriculares nos alunos (de natureza diversa) (Licínia)		x				
	Total	2	1	1				
	3- Usar metodologias, estratégias e actividades	- Proporcionar situações de aprendizagem que favoreçam o envolvimento lúdico que levem o aluno a vencer dificuldades (Mónica)	x	x				

	de ensino-aprendizagem	- Desenvolver diferentes estratégias pedagógicas, para o sucesso no ensino e na aprendizagem (Licínia)	x	x				
		- Envolver os alunos em actividades de experimentação (Sofia)	x	x				
	Total		3	3				
	4- Usar as TIC, audiovisuais e materiais curriculares no processo de ensino-aprendizagem	- Ter a capacidade de utilização de materiais curriculares adequados e cativantes (Antonino)	x	x				
		- Reconhecer a importância da utilização das novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem (Alexandra)	x	x				
		- Ser capaz de utilizar e incentivar as crianças no uso das TIC (Edite)		x				
		- Usar novas tecnologias (Diana)	x					
		- Servir-se das TIC no processo de ensino-aprendizagem (Sofia)		x	x			
		- Saber usar as NTIC (Luísa)	x	x				
		- Utilizar, em função das diferentes situações, e incorporar adequadamente nas actividades de aprendizagem, linguagens diversas e suportes variados, nomeadamente as tecnologias de informação e comunicação promovendo a aquisição de competências básicas neste domínio (Irene)	x	x				
		- Saber usar as novas tecnologias (Isabel)		x				
	Total		5	7	1			
	5- Gerir de forma interdisciplinar os conteúdos de ensino-aprendizagem	- Ser capaz de interligar as várias áreas do processo de ensino-aprendizagem (Alexandra)	x					
	Total		1	-	-			
	6- Transmitir conhecimentos	-	-	-	-			
	Total		-	-	-			
	7- Avaliar	- Observar e avaliar os alunos nas situações de aprendizagem, tendo em conta uma avaliação formativa (Diana)	x					
		- Ter em conta as dificuldades dos alunos, prestando-lhes auxílio (Alda)	x		x			
	Total		2		1			
	8- Ajudar o aluno a “aprender a aprender”	- Fomentar nos alunos hábitos de reflexão (Sofia)	x					
		- Desenvolver nos alunos a capacidade de questionamento e de pesquisa (Sofia)	x					
		- Desenvolver o gosto pela pesquisa (Alda)	x	x	x			

		- Orientar e criar nos alunos capacidades para uma boa aprendizagem ao longo da vida (Vanessa)	x					
	Total		4	1	1			
	9- Centrar o processo de ensino-aprendizagem no aluno	- Compreender que o aluno é o agente principal do processo de ensino-aprendizagem e que o professor é o facilitador dessa aprendizagem (Alexandra)	x					
		- Compreender a importância das situações vividas pelos alunos, na aquisição de competências e conhecimentos dos mesmos (Alexandra)	x	x				
		- Criar e gerir situações de aprendizagem ou problemas adequados aos níveis e às possibilidades dos alunos (Diana)	x					
		- Trabalhar a partir das experiências e dos conhecimentos dos alunos (Diana)	x					
		- Ser capaz de adequar as práticas pedagógicas (Patrícia)	x					
		- Utilizar os saberes das crianças, bem como o erro, como forma de fomentar a aprendizagem (Alda)	x			x		
		- Dar valor aos conhecimentos prévios dos alunos e até partir destes para desencadear o processo ensino-aprendizagem (Mónica)	x	x		x		
		- Respeitar os diferentes níveis de aprendizagem de cada aluno (Vanessa)	x					
	Total		8	2	2			
	10- Desenvolver uma prática intermulticultural	- Ter uma prática multicultural (Carlos)	x	x				
		- Respeitar e aplicar a interculturalidade (Antonino)	x	x				
		- Ser capaz de trabalhar com alunos com NEE's que se encontrem integradas em turmas de ensino regular (Edite)				x		
		- Identificar e respeitar as diferenças culturais de cada aluno, valorizando os diferentes saberes (Sónia)		x				
		- Reconhecer as diferenças e mudanças dos processos de ensino-aprendizagem dos alunos (Olga)	x					
		- Valorizar diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão (Dora)	x			x		
		- Ser capaz de compreender a diversidade cultural, tendo como base práticas multiculturais (Carlota)	x			x		
		- Desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos	x	x				

		contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos (Irene)						
		- Identificar ponderadamente e respeitar as diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e de discriminação (Irene)	x	x				
		- Identificar e respeitar diferenças pessoais e culturais dos alunos, valorizando-as (Licínia)	x	x				
		- Respeitar as diferenças culturais (Ilda)	x	x				
	Total		9	7	3			
	11- Motivar os alunos	-	-	-	-			
E3- Clínico-relacional	1- Fomentar a autonomia na aprendizagem dos alunos	- Ser capaz de fomentar o desenvolvimento autónomo dos alunos tendo em conta o carácter complexo das aprendizagens (Sónia)			x	20	15	34
		- Promover a autonomia e bem-estar dos alunos, valorizando o desenvolvimento da sua identidade pessoal e social (Dalila)		x				
		- Promover a autonomia (Zélia)			x			
		- Promover nos alunos auto-estima e auto-confiança (Lurdes)	x	x	x			
	Total		1	2	3			
	2- Colaborar com colegas/outros professores/trabalhar em equipa	- Ter espírito de equipa e camaradagem (Elvira)			x			
		- Trabalhar em equipa (Carlinda)	x	x	x			
		- Saber relacionar-se com os colegas e alunos e respeitando-os (Filomena)			x			
		- Possuir espírito de equipa, cooperação (Graça)		x				
		- Perspectivar o trabalho de equipa como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional privilegiando a partilha de saberes e de experiências (Irene)	x	x				
	Total		2	3	3			
	3- Educar na e para a cidadania	- Valorizar a justiça (Antonino)			x			
		- Ser capaz de inculcar nas crianças a importância da participação na vida social de forma livre e responsável (Edite)			x			
		- Ser capaz de transmitir às crianças a importância dos valores e o respeito por estes (Edite)		x				
		- Desenvolver noções de justiça/injustiça, de bem/mal (valores) (Sofia)		x				
		- Participar na definição de regras de conduta na sala de aula (Sofia)	x					
		- Incentivar a construção participada e partilhada de regras de convivência (Sónia)			x			

		- Estabelecer o diálogo e favorecer a realização de debates (Olga)	x	x	
		- Competência de sociabilização (Mara)			x
		- Promover a participação do aluno na comunidade (Filomena)	x		
		- Promover a construção de regras de respeito, convivência, participação, etc... (Alda)	x	x	x
		- Compreender, ter sentido da justiça, ser tolerante (Beatriz)		x	x
		- Educar para e nos valores da cidadania e da democracia (Dalila)			x
		- Incentivar os alunos a respeitarem os outros (Mónica)			x
	Total		4	5	8
	4- Estabelecer laços afectivos	- Ser amigo das crianças (Antonino)		x	x
		- Estabelecer relações de amizade (Beatriz)	x	x	
		- Manifestar alegria, boa disposição, sentido de humor (Beatriz)		x	x
		- Saber estabelecer relações afectivas e sociais (Odete)	x	x	
		- Ter empatia com as crianças e com o meio (Paula)	x		x
		- Ter empatia com as crianças e demais comunidade educativa (Berta)			x
	Total		3	4	4
	5- Comunicar/ Interagir adequadamente com alunos e comunidade educativa	- Interagir de forma correcta com as crianças (Carlos)			x
		- Ser comunicativo, dinâmico e motivador usando vocabulário e tom adequado (Alexandra)			x
		- Facilidade no relacionamento e na interacção com as crianças (Elvira)			x
		- Interagir bem com a turma (Patrícia)	x		
		- Facilitar a comunicação (Olga)		x	x
		- Comunicar adequadamente com os alunos (Luísa)	x		
		- Manifestar capacidade relacional e de comunicação bem como equilíbrio emocional nas várias circunstâncias da sua actividade profissional (Irene)			x
		- Comunicar adequadamente com os alunos (Ilda)	x		
		- Ter capacidade de comunicação (Paula)	x		
		- Ter capacidade de comunicação (Berta)			x
		- Usar linguagem adequada (Lurdes)	x		
	Total		5	1	6
	6- Ser flexível e gerir situações imprevistas	- Ser flexível (Carlinda)	x		
	Total		1	-	-
	7- Desenvolver uma	- Saber relacionar as aprendizagens com os princípios éticos (Dora)	x		x

	postura ética na relação pedagógica	- Compreender os alunos (Dora)			x			
		- Possuir espírito positivo face ao ensino (Fátima)			x			
		- Possuir serenidade, autoridade e espírito de amizade (Fátima)			x			
		- Contribuir para um ambiente harmonioso na sala de aula (Filomena)			x			
		- Desenvolver as aprendizagens num ambiente de confiança, bem-estar, calma, etc. (Alda)			x			
		- Ser capaz de desempenhar a sua função com espírito humanista (Carlota)	x		x			
		- Ser companheiro dos seus alunos e colegas (Carlota)	x		x			
		- Demonstrar equilíbrio emocional, segurança e flexibilidade aquando da resolução de problemas e conflitos (Dalila)			x			
		- Ser assíduo e pontual (Zélia)			x			
	Total		3	-	10			
E4- Institucional	8- Controlar/gerir a disciplina/comportamentos	- Manter a disciplina na turma (Vanessa)	x			1	2	2
	Total		1	-	-			
	1- Envolver a comunidade (pares, pais...) no desenvolvimento do projecto educativo	- Ser capaz de envolver a comunidade em que a escola se insere (pais, diferentes profissões...) fazendo com que esta participe na aprendizagem dos alunos (Edite)		x				
		- Saber cooperar com os pais, colegas e outros adultos (Sofia)		x	x			
		- Ter um relacionamento positivo e aberto com as crianças e seus familiares, com a comunidade escolar e circundante, uma vez que o clima de bem-estar afectivo ajuda a predispor para aprendizagem (Mónica)			x			
		- Valorizar os diferentes espaços sociais e compreender os problemas e a realidade envolvente (Lurdes)	x					
E5- Crítico	Total		1	2	2	12	6	6
	2- Conhecer o projecto educativo da escola/sistema educativo	-	-	-	-			
	1- Reflectir criticamente como meio de reestruturação dos	- Reflectir antes e depois da prática (Carlos)	x					
		- Ter a capacidade de reflexão na e sobre a acção (Edite)	x					
		- Possuir espírito crítico (Susana)	x					

	saberes de acção	- Ser capaz de se auto-criticar (Carlinda)		x				
		- Espírito reflexivo (Fátima)	x	x	x			
		- Ser reflexivo após uma aula, ver o que resultou e o que não resultou (Felícia)	x					
		- Avaliar frequentemente a sua actuação para melhor poder reajustar o seu modo de ensinar (Mónica)	x		x			
		- Saber avaliar os seus processos de ensino (Filomena)	x	x				
		- Ser capaz de reflectir sobre a sua própria acção (Licínia)	x					
		- Reflectir (Zélia)	x		x			
		- Reflectir sobre as suas práticas apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional (Irene)	x	x				
	Total		10	4	3			
	2- Investigar/ inovar	- Ser criativo e ter a capacidade de colocar as ideias em prática (Carlos)			x			
		- Gerar novos conhecimentos (Edite)		x	x			
		- Conseguir inovar os materiais a utilizar na aula (Patrícia)	x					
		- Ser criativo no desenvolvimento das tarefas (Felícia)	x		x			
		- Participar em projectos de investigação que estejam ligados ao ensino (Licínia)		x				
	Total		2	2	3			
E6- Domínio da Língua Portuguesa	1- Domínio da Língua Portuguesa	- Ser capaz de utilizar correctamente a língua portuguesa, tanto na vertente oral como escrita (Sónia)		x		1	5	1
		- Conhecer a língua e a cultura portuguesa (Dalila)		x				
		- Domínio da Língua Portuguesa (Luísa)		x				
		- Utilizar correctamente a língua portuguesa, nas suas vertentes escrita e oral, constituindo essa correcta utilização objectivo da sua acção formativa (Irene)	x	x				
		- Utilizar adequadamente a Língua Portuguesa (Ilda)		x	x			
	Total		1	5	1			
E7- Formar-se ao longo da vida	1- Formar-se ao longo da vida	- Entender a formação como um processo contínuo e permanentemente inacabado (Dalila)			x	-	-	1

	Total				1			
--	-------	--	--	--	---	--	--	--

Quadro 6.1 Categoria H – Contextos em que foram adquiridas as dimensões do trabalho de professor do 1.º CEB (início do ano)							
Categorias/ subcategorias	Indicadores	Contexto					
		Por Indicador			Por subcategoria		
		Estágio	Percurso académico	Experiên- cias sociais	Estágio	Percurso académico	Experiên- cias sociais
E- Dimensões do trabalho de professor do 1.º CEB		Referências			Referências		
E1 Científica	1- Possuir conhecimentos científicos nas áreas de intervenção do professor do 1.º CEB	2	2	1	5	3	1
	2- Possuir conhecimentos científicos na área das Ciências da Educação	3	1	-			
E2 Didáctico- pedagógica	1- Organizar/planificar o trabalho pedagógico	5	1	2	39	22	11
	2- Promover a aprendizagem	2	1	1			
	3- Usar metodologias, estratégias e actividades de ensino-aprendizagem	3	3	-			
	4- Usar as TIC, audiovisuais e materiais curriculares no processo de ensino-aprendizagem	5	7	1			
	5- Gerir de forma interdisciplinar os conteúdos de ensino-aprendizagem	1	-	-			
	6- Transmitir conhecimentos	-	-	-			
	7- Avaliar	2	-	1			
	8- Ajudar o aluno a “aprender a aprender”	4	1	1			
	9- Centrar o processo de ensino-aprendizagem no aluno	8	2	2			
	10- Desenvolver uma prática intermulticultural	9	7	3			
	11- Motivar os alunos	-	-	-			
E3	1- Fomentar a autonomia na aprendizagem dos alunos	1	2	3	20	15	34

Clínico-relacional	2- Colaborar com colegas/outros professores/trabalhar em equipa	2	3	3			
	3- Educar na e para a cidadania	4	5	8			
	4- Estabelecer laços afectivos	3	4	4			
	5- Comunicar/Interagir adequadamente com alunos e comunidade educativa	5	1	6			
	6- Ser flexível e gerir situações imprevistas	1	-	-			
	7- Desenvolver uma postura ética na relação pedagógica	3	-	10			
	8- Controlar/gerir a disciplina/comportamentos	1	-	-			
E4 Institucional	1- Envolver a comunidade (pares, pais...) no desenvolvimento do projecto educativo	1	2	2	1	2	2
	2- Conhecer o projecto educativo da escola/sistema educativo	-	-	-			
E5 Crítico-reflexiva	1- Reflectir criticamente como meio de reestruturação dos saberes de acção	10	4	3	12	6	6
	2- Investigar/innovar	2	2	3			
E6 Domínio da Língua Portuguesa	1- Domínio da Língua Portuguesa	1	5	1	1	5	1
E7 Formar-se ao longo da vida	1- Formar-se ao longo da vida			1	-	-	1
Total	Por contextos				78 (41,7%)	53 (28,3%)	56 (30,0)
	Na categoria				187		

Quadro 7 Dispositivos indutores de aquisição das dimensões do trabalho de professor do 1.º CEB, por contexto (início do ano)							
Categorias/ Subcategorias	Indicadores	Dispositivos por contexto (Como pensa que as adquiriu)					
E- Dimensões do trabalho de professor do 1.º CEB		- Estágio		- Percurso académico		- Experiências sociais	
E1- Científica	1- Possuir conhecimentos científicos nas áreas de intervenção do professor do 1.º CEB	- Interacção (alunos, supervisores cooperantes e institucionais, colegas, comunidade...)	1	- Pesquisa/investigação - Estudo	2 1		-
	Total		1		3		-
	2- Possuir conhecimentos científicos na área das Ciências da Educação	- Elaboração de planificações - Contactos com a diversidade cultural das escolas	2 1	- Pesquisa/investigação	1		-
	Total		3		1		-
Total			4		4		-
E2- Didáctico-pedagógica	1- Organizar/planificar o trabalho pedagógico	- Elaboração de planificações - Condução de aulas	1 2	- Consciencialização dos processos evolutivos de construção do conhecimento	1	- Trabalho comunitário/social	1
	Total		3		1		1
	2- Promover a aprendizagem	- Pesquisa/investigação - Condução de aulas - Interacção (alunos, supervisores cooperantes e institucionais, colegas, comunidade...)	1 2 2	- Interacção (alunos, supervisores cooperantes e institucionais, colegas, comunidade...)	1		
	Total		5		1		-
	3- Usar metodologias, estratégias e actividades de ensino-aprendizagem	- Realização de experiências - Condução de aulas - Interacção (alunos, supervisores cooperantes e institucionais, colegas, comunidade...)	1 1 1	- Realização de experiências	1	- Trabalho comunitário/social	1
	Total		3		1		1
	4- Usar as TIC, audiovisuais e materiais curriculares no processo de ensino-	- Construção de materiais curriculares - Condução de aulas	1 3	- Frequência de unidades curriculares - Realização de trabalhos de	2 2	- Monitora de uma sala de informática	1

	aprendizagem	- Pesquisa/investigação	1	grupo - Estudo	1		
	Total		5		5		1
	5- Gerir de forma interdisciplinar os conteúdos de ensino-aprendizagem	- Elaboração de planificações	1				
	Total		1		-		-
	6- Transmitir conhecimentos						
	Total		-		-		-
	7- Avaliar	- Observação - Construção de instrumentos (de avaliação)	1 1			- Trabalho comunitário/social	1
	Total		2		-		1
	8- Ajudar o aluno a “aprender a aprender”					- Socialização familiar - Interações sociais	1 1
	Total		-		-		2
	9- Centrar o processo de ensino-aprendizagem no aluno	- Reflexão - Interação (alunos, supervisores cooperantes e institucionais, colegas, comunidade...) - Frequência de unidades curriculares - Condução de aulas - Feedback (dos alunos, professores, colegas...)	1 1 1 6 1	- Consciencialização dos processos evolutivos de construção do conhecimento - Frequência de unidades curriculares	1 1	- Trabalho comunitário/social - Socialização familiar - Trabalho comunitário/social	1 1 1
	Total		10		2		3
	10- Desenvolver uma prática intermulticultural	- Condução de aulas - Contacto com a diversidade cultural das escolas	5 5	- Frequência de unidades curriculares - Pesquisa/investigação - Realização de trabalhos académicos	3 1 1	- Socialização familiar - Trabalho comunitário/social - Frequência de unidades curriculares - Leituras - Trabalho comunitário/social - Observação da diversidade sócio-cultural	1 1 1 1 1 1
	Total		10		5		6

	11- Motivar os alunos						
	Total		-		-		-
Total			39		15		15
E3- Clínico-relacional	1- Fomentar a autonomia na aprendizagem dos alunos	- Reflexão - Condução de aulas	1 1	- Estudo	1	- Trabalho comunitário/social - Experiência de vida	2 1
	Total		2		1		3
	2- Colaborar com colegas/outros professores/trabalhar em equipa	- Realização de trabalhos de grupo	1	- Realização de trabalhos de grupo	2	- Trabalho comunitário/social - Socialização familiar - Experiência de vida	2 1 1
	Total		1		2		4
	3- Educar na e para a cidadania	- Condução de aulas - Reflexão - Realização de trabalhos de grupo - Interacção (alunos, supervisores cooperantes e institucionais, colegas, comunidade...) - Interacção (alunos, supervisores cooperantes e institucionais, colegas, comunidade...)	2 1 1 1 1	- Realização de trabalhos de grupo - Frequência de unidades curriculares - Debates - Realização de trabalhos académicos - Leituras	2 1 1 1 1	- Interacção social - Experiência de vida - Trabalho comunitário/social - Socialização familiar	4 2 2 1
	Total		6		6		9
	4- Estabelecer laços afectivos	- Condução de aulas	2	- Escolaridade precedente gratificante - Participação nas aulas - Pesquisa/investigação - Estudo	1 1 1 1	- Socialização familiar - Interacção social	2 3
	Total		2		4		5
	5- Comunicar/ Interagir adequadamente com alunos e comunidade educativa	- Condução de aulas - Interacção (alunos, supervisores cooperantes e institucionais, colegas, comunidade...) - Observação	2 3 3	- Fundamentação/argumentação	1	- Trabalho comunitário/social - Interacção social	4 1
	Total		8		1		5

	6- Ser flexível e gerir situações imprevistas	- Condução de aulas	1				
	Total		1		-		-
	7- Desenvolver uma postura ética na relação pedagógica	- Condução de aulas - Interacção (alunos, supervisores cooperantes e institucionais, colegas, comunidade...)	1 1			- Trabalho comunitário/social - Socialização familiar - Escolaridade precedente gratificante - Interacção social - Experiência de vida - Trabalho comunitário/social	1 2 1 2 4 1
	Total		2		-		11
	8- Controlar/gerir a disciplina/comportamentos	- Condução de aulas	1				
	Total		1		-		-
Total			23		14		37
E4- Institucional	1- Envolver a comunidade (pares, pais...) no desenvolvimento do projecto educativo	- Observação	1	- Frequência de unidades curriculares	1	- Interacção social - Trabalho comunitário/social	1 1
	Total		1		1		2
	2- Conhecer o projecto educativo da escola/sistema educativo						
	Total		-		-		-
	3- Elaborar/negociar/participar na gestão de projectos de escola						
	Total						
Total			1		1		2
E5- Crítico-reflexiva	1- Reflectir criticamente como meio de reestruturação dos saberes de acção	- Elaboração de planificações - Condução de aulas - Observação - Questionamento - Reflexão	1 1 1 1 4	- Reflexão - Observação	1 1	- Questionamento - Experiência de vida - Reflexão - Interacção social	1 1 1 1
	Total		8		2		4

	2- Investigar/ inovar	- Reflexão - Interação (alunos, supervisores cooperantes e institucionais, colegas, comunidade...)	1 2	- Frequência de unidades curriculares - Pesquisa/investigação - Realização de trabalho de grupo	1 1 1	- Organização de eventos sociais - Construção de brinquedos/jogos - Trabalho comunitário/social	1 1 1
	Total		3		3		3
Total			11		5		7
E6- Domínio da Língua Portuguesa	1- Domínio da Língua Portuguesa	- Reflexão	1	- Leituras - Frequência de unidades curriculares	3 3		
Total			1		6		-
E7- Formar-se ao longo da vida	1- Formar-se ao longo da vida			- Frequência de unidades curriculares	1		
Total			-		1		-
TOTAL			79		46		61

Quadro ? Dispositivos indutores de aquisição das dimensões do trabalho de professor do 1.º CEB nos diferentes contextos (Como pensa que adquiriu as dimensões do trabalho de professor do 1.º CEB)					
Estágio		Percurso académico		Experiências sociais	
- Condução de aulas	30 (38,0%)	- Frequência de unidades curriculares	13 (28,3%)	- Trabalho Comunitário/social	21 (34,4%)
- Interacção (alunos, supervisores cooperantes e institucionais, colegas, comunidade...)	13 (16,5%)	- Realização de trabalhos de grupo	7 (15,2%)	- Interacção social	13 (21,3%)
- Reflexão	09 (11,4%)	- Pesquisa/investigação	06 (13,0%)	- Socialização familiar	9 (14,8%)
- Observação	06 (07,6%)	- Estudo	04 (08,7%)	- Experiências de vida	9 (14,8%)
- Contacto com a diversidade cultural	06 (07,6%)	- Leituras	04 (08,7%)	- Reflexão	01 (01,6%)
- Elaboração de planificações	05 (6,3%)	- Realização de trabalhos académicos	02 (04,3%)	- Leituras	01 (01,6%)
- Pesquisa/investigação	02 (02,5%)	- Consciencialização dos processos evolutivos de construção do conhecimento	02 (04,3%)	- Monitora de uma sala de informática	01 (01,6%)
- Realização de trabalhos de grupo	02 (02,5%)	- Reflexão	01 (02,2%)	- Observação	01 (01,6%)
- Feedback (dos alunos, professores, colegas...)	01 (01,3%)	- Observação	01 (02,2%)	- Questionamento	01 (01,6%)
- Realização de experiências	01 (01,3%)	- Interacção (alunos, supervisores cooperantes e institucionais, colegas, comunidade...)	01 (02,2%)	- Frequência de unidades curriculares	01 (01,6%)
- Frequência de unidades curriculares	01 (01,3%)	- Realização de experiências	01 (02,2%)	- Escolaridade precedente gratificante	01 (01,6%)
- Construção de instrumentos (de avaliação)	01 (01,3%)	- Debates	01 (02,2%)	- Construção de brinquedos/jogos	01 (01,6%)
- Construção de materiais curriculares	01 (01,3%)	- Escolaridade precedente gratificante	01 (02,2%)	- Organização de eventos sociais	01 (01,6%)
- Questionamento	01 (01,3%)	- Participação nas aulas	01 (02,2%)		
		- Fundamentação/argumentação	01 (02,2%)		
Total de UR por contexto	79 (42,5%)		46 (24,7%)		61(32,8%)
Total global de UR			186		

Quadro 7.1 Dispositivos indutores de aquisição das dimensões do trabalho de professor do 1.º CEB independentemente do contexto (Como pensa que adquiriu as dimensões do trabalho de professor do 1.º CEB)				
	Estágio	Percurso académico	Experiências sociais	Total
- Condução de aulas	30 (38,0%)	-	-	30 (16,1%)
- Trabalho Comunitário/social	-	-	21 (34,4%)	21 (11,3%)
- Frequência de unidades curriculares	01 (01,3%)	13 (28,3%)	01 (01,6%)	14 (07,5%)
- Interação (alunos, supervisores cooperantes e institucionais, colegas, comunidade...)	13 (16,5%)	01 (02,2%)	-	14 (07,5%)
- Interação social	-	-	13 (21,3%)	13 (07,0%)
- Reflexão	09 (11,4%)	01 (02,2%)	01 (01,6%)	11 (05,9%)
- Socialização familiar	-	-	09 (14,8%)	09 (04,8%)
- Experiências de vida	-	-	09 (14,8%)	09 (04,8%)
- Realização de trabalhos de grupo	02 (02,5%)	07 (15,2%)	-	09 (04,8%)
- Observação	06 (07,6%)	01 (02,2%)	01 (01,6%)	08 (04,3%)
- Pesquisa/investigação	02 (02,5%)	06 (13,0%)	-	08 (04,3%)
- Contacto com a diversidade cultural	06 (07,6%)	-	-	06 (03,2%)
- Elaboração de planificações	05 (06,3%)	-	-	05 (02,7%)
- Leituras	-	04 (08,7%)	01 (01,6%)	05 (02,7%)
- Estudo	-	04 (08,7%)	-	04 (02,2%)
- Realização de trabalhos académicos	-	02 (04,3%)	-	02 (01,1%)
- Questionamento	01 (01,3%)	-	01 (01,6%)	02 (01,1%)
- Realização de experiências	01 (01,3%)	01 (02,2%)	-	02 (01,1%)
- Fundamentação/argumentação	-	01 (02,2%)	-	02 (01,1%)
- Consciencialização dos processos evolutivos de construção do conhecimento	-	02 (04,3%)	-	02 (01,1%)
- Debates	-	01 (02,2%)	-	01(00,5 %)
- Monitora de uma sala de informática	-	-	01 (01,6%)	01(00,5 %)
- Feedback (dos alunos, professores, colegas...)	01 (01,3%)	-	-	01(00,5 %)
- Organização de eventos sociais	-	-	01 (01,6%)	01(00,5 %)
- Escolaridade precedente gratificante	-	01 (02,2%)	-	01(00,5 %)
- Construção de materiais curriculares	01 (01,3%)	-	-	01(00,5 %)
- Participação nas aulas	-	01 (02,2%)	-	01(00,5 %)
- Construção de brinquedos/jogos	-	-	01 (01,6%)	01(00,5 %)
- Construção de instrumentos (de avaliação)	01 (01,3%)	-	-	01(00,5 %)
- Escolaridade precedente gratificante	-	-	01 (01,6%)	01(00,5 %)
Total de UR e por contexto	79 (42,5%)	46 (24,7%)	61 (32,8%)	186 (100)

Quadro 8 Análise de conteúdo à pergunta n.º 7.1 do questionário (antes do estágio)					
CATEGORIAS/ SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	UE	UR	
				Por Indica- dor	Por (sub)ca- tegoria
L- Razões (da importância do estágio)			40		112
L1- Espaço-tempo de observação da realidade	1- Contacto/observação de contextos reais	(...) mais consciência como é realmente um ano lectivo, com todos os seus problemas e realidades (...) (Sónia).	13	15	15
		Para mim o estágio é muito importante na medida em que nos faz contactar com a realidade (Patrícia).			
		Porque a prática pedagógica permite-me ter um contacto directo com a situação real do ensino-aprendizagem (Diana).			
		É neste (estágio) que contactamos com situações reais numa escola real (Edite).			
		Considero o estágio de extrema importância para a formação de futuros professores do 1.º CEB, uma vez que é aqui que se toma contacto com a profissão que se decidiu abraçar (Mara).			
		E, não menos importante, o facto do estágio existir, leva-nos ao contacto com diferentes anos de escolaridade (Mara).			
		Eu considero que o estágio é de extrema importância uma vez que nos permite o contacto com a realidade (...) (Fátima).			
		Muitos professores cooperantes serviram de modelos sendo uma mais valia para o meu desenvolvimento profissional (Fátima).			
		É também durante o estágio que algumas pessoas têm a única oportunidade de entrar numa sala de aula do 1.º CEB até ao final da licenciatura (Filomena).			
		Porque é necessário tempo de observação (...) (Carolina).			
Permite-nos também conhecer a realidade dos contextos educativos preparando-					

		<p>nos profissionalmente (Graça).</p> <p>Porque através do estágio, eu entro em contacto com a realidade do ensino e da aprendizagem (Licínia).</p> <p>O contacto com a escola, alunos e professores cooperantes e supervisores facilita a integração e preparação para o nosso futuro profissional (Zélia).</p> <p>Porque através da prática estamos em contacto com a realidade das escolas (Sara).</p> <p>Porque permite-nos contactar com a realidade educativa (Antonino).</p>			
L2- Espaço-tempo de aprendizagem do agir profissional	1- Transmissão		20	25	57
	1.1- Aplicação/treino (de teorias/práticas)	<p>Com o estágio podemos colocar em prática os saberes adquiridos, a teoria (Patrícia).</p> <p>Permite-me ainda aplicar alguns dos meus conhecimentos adquiridos durante a minha formação (Diana).</p> <p>Para além disso, só o estágio nos permite aplicar o que aprendemos nas aulas (Mara).</p> <p>Considero importante pois o estágio permite-nos a aplicação de toda a teoria abordada ao longo do curso (Carlota).</p> <p>Então, a prática desta teoria coloca-nos no patamar inicial da profissionalização (Carlota).</p> <p>Na medida em que traduz a concretização de metodologias, pedagogias... discutidas em contexto essencialmente teórico (Beatriz).</p> <p>Porque se o conhecimento académico e as competências relacionadas com a personalidade, com os valores são fundamentais, é a prática que vai permitir a sua aplicação e que vai enriquecê-los (Dalila).</p> <p>Permite-nos treinar as competências essenciais, nomeadamente o conhecimento</p>	11	12	

		<p>científico e a parte relacional (Liliana).</p> <p>O estágio é importante porque dá-nos a oportunidade de aplicar na prática o que adquirimos na teoria (Graça).</p> <p>O estágio é muito importante na medida em que nos permite aplicar os conhecimentos aprendidos na parte teórica da formação (Luísa).</p> <p>(...) estando a exercer na prática algumas coisas que aprendi na teoria (Vanessa)</p> <p>Durante o estágio podemos pôr em prática alguns dos nossos conhecimentos (...) (Lurdes).</p>			
	1.2- Formação pela prática	<p>Ficamos a saber, ou pelo menos com uma ideia, do que é leccionar (Sara).</p> <p>Como aprendem os alunos. O que aprendem (Sara).</p> <p>Ajuda-nos a ter uma visão mais exacta sobre os programas, as dificuldades das crianças, entre outros temas (Rute).</p> <p>O estágio é um primeiro contacto com a realidade do ensino tornando-se uma importante oportunidade para adquirir conhecimentos e desenvolver algumas competências (Alice).</p> <p>Porque é através da prática que nos formamos (Carlinda).</p> <p>Ao longo da minha formação académica o estágio forneceu momentos de prática e observação (Fátima).</p> <p>O estágio é fundamental, na medida em que podemos observar um (a) professor(a), podemos ver como as crianças reagem, como elas evoluem (...) (Felícia).</p> <p>(...) e podemos também observar as reacções delas (crianças) quando somos nós (estagiárias) a dar aula (Felícia).</p> <p>Permite-nos ainda conhecer as escolas, como se organizam e funcionam (Luísa).</p>	11	13	

		<p>Porque é necessário tempo de (...) intervenção (Carolina).</p> <p>Porque valorizo as relações pessoais e é bastante positivo que ao longo do curso existam vários momentos de estágio que permitam um conhecimento prático das escolas do 1.º CEB (Odete).</p> <p>O estágio permite-nos aprender a ensinar (Isabel).</p> <p>(...) na medida em que a função deste [estágio] é praticar (...) (Lurdes).</p>			
		2- Construção/desenvolvimento de competências	24	32	
	2.1- Interação com contextos de prática	<p>Considero que é através do contacto e interação com o contexto real, neste caso com a escola do 1.º CEB, que adquirimos as competências necessárias para se ser professor do 1.º CEB (Elvira).</p> <p>É neste (estágio) (...) que aprendemos a lidar com elas [situações reais] e a ultrapassar algumas dificuldades que consideramos problemáticas (Edite).</p> <p>A intervenção dentro da sala de aula desperta-nos para a realidade educacional levando-nos a adquirir competências essenciais de intervenção (Carlos).</p> <p>Eu considero que o estágio é de extrema importância uma vez que nos permite (...) adquirir e aperfeiçoar técnicas de ensino (Fátima).</p> <p>Porque através do estágio conseguimos adquirir conhecimentos e competências para a nossa profissão (Alda).</p> <p>É importante porque também promove o contacto directo com os alunos fazendo-nos desenvolver competências profissionais, pois estes são o pilar do processo ensino-aprendizagem (Graça).</p> <p>O estágio permite adquirir conhecimento através do contacto com a realidade (Paula).</p> <p>Através do estágio existe uma participação activa, o que torna mais fácil o desenvolvimento de diversas competências (Zélia).</p>	9	9	

			Assim, penso ser vital a oportunidade de as desenvolver [competências] e mobilizar no contexto de uma prática pedagógica orientada (Berta).			
		2.2- Experimentação/validação/ problematização	<p>Leva-nos também a pesquisar cada vez mais de modo a proporcionar o melhor aos nossos alunos e também aumentar o nosso próprio conhecimento (Mara).</p> <p>O estágio é importante porque nos permite um enriquecimento ao nível pessoal e interpessoal ainda que de um modo superficial. É através do estágio que nós vamos tendo experiências e vivências com as crianças (Irene).</p> <p>Porque nos faz interrogar tudo o que pensamos, falamos e fazemos (Olga).</p> <p>Só através do estágio é que podemos verificar quais as teorias que devemos ter como certas (Patrícia).</p> <p>É aqui que aprendemos a verificar se as estratégias planeadas são as mais correctas (Edite).</p> <p>Em situação de estágio o aluno estagiário terá a oportunidade de, tomando uma posição activa, crítica, subscrever ou não o que até então havia construído (Beatriz).</p> <p>Foi lá que mais aprendi e que comprovei se algumas “actuações” eram viáveis ou não. Penso que é a forma mais adequada para nos formarmos (Gabriela).</p> <p>É um teste àquilo que eu julgo possuir e o que na realidade possuo (Mónica).</p>	8	8	
		2.3- Reflexão-crítica	<p>O estágio permite-nos que, ao actuarmos, possamos reflectir sobre a acção e na própria acção. Com essa reflexão, e introspecção, desenvolvemos as nossas competências profissionais e os nossos conhecimentos (Sofia).</p> <p>Também só com a prática é que podemos reflectir acerca dos nossos erros, e só deste modo é que podemos seguir em frente, desenvolvendo-nos (Patrícia).</p> <p>Leva-nos a reflectir sobre os erros e os factores positivos sobre todo o ambiente que se desenrola dentro e fora da escola: sobre as dúvidas, anseios e desejos das crianças, sobre atitudes e posturas a ter perante as crianças (Antonino).</p>	6	6	

		<p>(...) e através das reflexões temos oportunidade e melhorar aspectos menos positivos (Alice).</p> <p>A estrutura do estágio (observação/intervenção) permite, numa primeira fase, analisar, reflectir e concluir e numa segunda fase, adaptar o conhecimento na prática (Paula).</p> <p>(...) na medida em que a função deste [estágio] é (...) reflectir e criticar as actuações anteriores (Lurdes).</p>			
	2.4- Articulação teoria-prática	<p>Nem só prática, nem só teoria, mas sim as duas articuladas, interligadas entre si de forma a completarem-se (Gabriela).</p> <p>Se não tivéssemos estágio sairíamos da escola só com teoria, sem nunca termos estado numa sala de aula, sem nunca termos observado as reacções das crianças a determinada matéria. Seria um desastre (Felicía).</p> <p>Todavia, uma prática sem uma adequada fundamentação teórica corre o risco de ser inadequada (Isabel).</p> <p>Como já referi anteriormente, as competências profissionais adquirem-se não só através da formação académica mas também no decurso das experiências profissionais (Berta).</p>	4	4	
	2.5- Construção de teorias práticas	<p>Desta forma é evidente considerar o estágio de todo o interesse, visando a produção de um conhecimento altamente significativo concreto e preciso, de todos os aspectos implicados na formação profissional, que é, sem dúvida, uma formação absolutamente abrangente e integral (Beatriz).</p>	1	1	
	2.6- Co-construção da formação pela interacção com os pares	<p>É igualmente relevante a troca de experiências, quer com os outros elementos do grupo de estágio quer com professores e alunos, que favorecem a nossa formação e desempenho (Sofia).</p> <p>Tirar todas as minhas dúvidas relativamente ao processo de ensino-aprendizagem perante os professores competentes, para cada situação (Diana).</p> <p>O estágio possibilita-nos também confrontar estratégias com a professora cooperante que, com a sua experiência, nos orienta bastante (Edite).</p>	4	4	

			As conversas com os professores e colegas após cada intervenção também nos auxilia a avaliar o nosso desempenho, pois observam a aula e mais facilmente detectam as nossas falhas (Ilda).			
L3- Espaço-tempo de consciencialização da construção/evolução do desenvolvimento profissional				14		16
	1- Percepção da consciência de desenvolvimento profissional	<p>Porque o estágio nos faz perceber os degraus que subimos (Olga).</p> <p>Tenho a possibilidade de aperfeiçoar as minhas qualidades enquanto futura professora (Diana).</p> <p>O estágio torna-se assim pertinente para a formação de professores do 1.º CEB, uma vez que, identificamos capacidades, competências e interesses (Alexandra).</p> <p>A intervenção extra sala de aula leva-nos a perceber certos comportamentos das crianças (...) (Carlos).</p> <p>Quanto maior for o número de experiências e contactos que tivermos com alunos do 1.º CEB mais aprendemos e evoluímos (Dora).</p> <p>Porque é através do estágio que eu posso tomar consciência daquilo que sou capaz de desenvolver ou não (Mónica).</p> <p>Assim, o estágio acaba por ser um meio de crescimento para uma maior apreensão das competências que devo possuir como professor do 1.º CEB (Mónica).</p> <p>Através do estágio consciencializamo-nos das nossas dificuldades (Alice)</p> <p>Pela minha pouca experiência, foi na prática pedagógica que mais desenvolvi as minhas capacidades como futura professora (Gabriela).</p> <p>Porque é através da prática que nos apercebemos das nossas lacunas e mais-valias (Ilda).</p> <p>O estágio é uma forma de tomar consciência das nossas qualidades e potencialidades como professores (Lurdes).</p>	10	11		

	2- Percepção da consciência de lacunas da formação académica	<p>A maior parte das disciplinas leccionadas são mera teoria, existe um grande desfasamento entre a realidade descrita pela teoria e a realidade com a qual nos deparamos diariamente (Elvira).</p> <p>Durante o estágio percebemos o que nos faz falta (Filomena).</p> <p>E vemos que as notas que temos nas unidades curriculares não são o espelho de que seremos um bom ou mau professor, ou seja, apesar de ter notas boas em algumas áreas, algumas destas (áreas) são aquelas em que me sinto pior preparada (Filomena).</p> <p>É no contexto escolar (estágio) que me apercebo das minhas dificuldades, das minhas limitações, ou não, relativamente ao processo de ensino-aprendizagem (Licínia).</p> <p>Outra das vantagens do estágio é aprendermos a superar/ enfrentar os nossos erros, a aprender as diferentes necessidades e dificuldades dos vários tipos de alunos que enfrentamos (Isabel).</p>	4	5	
L4- Espaço-tempo de descoberta/consolidação da escolha profissional	1- Ajuda a descobrir/consolidar a escolha vocacional	<p>Porque me fez descobrir que é possível ensinar e aprender a ser através do relacionamento com os outros (Olga).</p> <p>Porque com ajuda do estágio durante os quatro anos de formação temos a hipótese de reflectir e verificar se é ou não o que realmente queremos, para a nossa vida futura (Alexandra).</p> <p>É com o estágio que devemos tomar uma decisão, uma opção para a vida, testar a nossa vocação (Alexandra).</p> <p>(...) e tomamos consciência de que realmente somos professores do 1.º CEB (Carlinda).</p> <p>O estágio põe-nos à prova, questiona-nos no sentido de saber se esta profissão é aquela com que nós sonhámos exercer no futuro (Vanessa).</p> <p>Considero sem dúvida alguma que o estágio é bastante importante para a minha formação como professora do 1º CEB porque com o estágio vivo a realidade de</p>	5	9	9

		<p>ser professora (Vanessa).</p> <p>(...) o meu espírito em relação a esta licenciatura é muito melhor, ou seja, o estágio dá-me uma força incrível pois estou a viver uma realidade com que sempre sonhei e que vou exercer futuramente no meu dia-a-dia (Vanessa).</p> <p>É através da prática que nós, futuros professores, começamos a perceber realmente o nosso mercado de trabalho (Isabel).</p> <p>É na prática pedagógica que nos sentimos verdadeiros professores, que sentimos que temos os nossos próprios alunos (Isabel).</p>			
L5- Espaço-tempo prospectivo de formação	1- Ajuda a preparar o futuro	<p>Porque é uma forma de nos preparar para o futuro. Através dele começamos por ter alguma noção daquilo que nos espera (Rute).</p> <p>Se ao longo da nossa formação não tivéssemos estágio, o que, provavelmente aconteceria no nosso primeiro ano como profissional era “fugir” o mais rápido possível dali para fora (Rute).</p> <p>O estágio é importante pois permite aos futuros professores contactarem com a realidade das escolas antes de iniciarem a sua prática profissional (Sónia).</p> <p>Tenho a possibilidade de aperfeiçoar as minhas qualidades enquanto futura professora (Diana).</p> <p>O estágio é uma preparação, uma formação para a nossa profissão futura e para a vida (Edite).</p> <p>Considero que é extremamente importante porque o estágio dá-nos uma visão do nosso futuro (Carlos).</p> <p>(...) para que possamos controlar melhor certos problemas que advenham no futuro (Carlos).</p> <p>Porque estando nós a receber formação para sermos professores do 1.º CEB torna-se imprescindível o contacto com o verdadeiro “mundo” com que nos iremos defrontar quando acabarmos o curso (Susana).</p>	12	15	15

		<p>Assim, sairemos melhor preparados para as exigências da nossa profissão (Susana).</p> <p>O estágio também contribui para uma melhor preparação, pois todos os anos temos contacto com as crianças, não “caindo de pára-quedas” no fim do curso num estágio (Alda).</p> <p>Sendo assim, o estágio prepara-nos para a profissão embora nem sempre nos permita dar respostas às nossas necessidades profissionais (Carlota).</p> <p>Porque através do estágio nós percebemos o que realmente precisamos para a nossa formação (Filomena).</p> <p>Ajuda-nos a ter uma percepção mais real do que teremos que enfrentar como professores do 1.º CEB (Zélia).</p> <p>Além disso, o estágio é a preparação para a nossa vida futura, vai-nos familiarizando com o meio em que vamos trabalhar (Ilda).</p> <p>Apesar da necessidade de adaptabilidade constante, a experiência e a orientação é fundamental nesta fase de formação para evitar erros futuros na acção profissional (Paula).</p>			
--	--	--	--	--	--

Quadro 8.1 Razões (da importância do estágio)									
CATEGORIA/SUBCATEGORIAS	INDICADORES	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo							
		Por indicador				Por (sub)categoria			
		UE	%	UR	%	UE	%	UR	%
L- Razões (da importância do estágio)						40	100	112	100
L1- Espaço-tempo de observação da realidade	1- Contacto/observação de contextos reais	13	32,5	15	100	13	32,5	15	13,4
L2- Espaço-tempo de aprendizagem do agir profissional	1- Transmissão (Aprendizagem pela observação/experiência)	20	50,0	25	43,9	32	80,0	57	50,9
	1.1- Aplicação/treino (de teorias/práticas)	11	27,5	12	48,0				
	1.2- Formação pela prática	11	27,5	13	52,0				
	2- Construção/desenvolvimento de competências	24	60,0	32	56,1				
	2.1- Interação com contextos de prática	9	22,5	9	28,1				
	2.2- Experimentação/validação/problematização	8	20,0	8	25,0				
	2.3- Reflexão-crítica	6	15,0	6	18,8				
	2.4- Articulação teoria-prática	4	10,0	4	12,5				
	2.5- Construção de teorias práticas	1	02,5	1	03,1				
	2.6- Co-construção da formação pela interação com os pares	4	10,0	4	12,5				
L3- Espaço-tempo de consciencialização da construção/evolução do desenvolvimento profissional	1- Percepção da consciência de desenvolvimento profissional	10	25,0	11	68,7	14	35,0	16	14,3
	2- Percepção da consciência de lacunas da formação académica	4	10,0	5	31,3				
L4- Espaço-tempo de descoberta/consolidação da escolha profissional	1- Ajuda a descobrir/consolidar a escolha vocacional	5	12,5	9	100	5	12,5	9	08,0
L5- Espaço-tempo prospectivo de formação	1- Ajuda a preparar o futuro	12	30,0	15	100	12	30,0	15	13,4

Quadro 1 Análise de conteúdo das respostas à pergunta n.º 1 do questionário (depois do estágio)					
CATEGORIAS/ SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	UE	UR	
				Por indi- cador	Por sub/ cate- goria
CATEGORIA A – Conceção e representação da profissão de professor do 1.º CEB			40		132
A1- Funções do professor de 1.º CEB	1- Transmissor/modelo	<p>Ser professor do 1.º CEB é ter a capacidade de comportar saberes dirigidos ao curso em questão, conseguindo aplicá-los na prática de forma adequada (Fátima).</p> <p>Além de fornecer conhecimentos (...) (Alda).</p> <p>Ser professor do 1.º CEB é ser capaz de formar crianças transmitindo-lhes conhecimentos e comportamentos essenciais à sua vida futura. É, por isso, uma pessoa essencial na vida das crianças pois tanto pode criar-lhe as bases para um futuro pessoal e académico bem sucedido como atrofiá-lo (Paula).</p> <p>Compete por isso ao professor do 1.º CEB não apenas transmitir saberes adequados a esta faixa etária (...) (Berta).</p>	4	4	54
	2- Artista/talento	-	-	-	
	3- Educador	<p>(...) e deve entender a escola como um todo, isto é, ter uma visão inclusiva de escola (Sónia).</p> <p>(...) dando-lhes a oportunidade de serem autónomos e responsáveis (Diana).</p> <p>Ser professor do 1.º CEB é ajudar as crianças (...) a serem críticas, activas e a exporem as suas ideias (Edite).</p> <p>Ser professor do 1.º CEB é um profissional que forma e educa crianças (Dora).</p> <p>(...) deve incentivar o espírito crítico/reflexivo e investigativo nos alunos, para que estes se tornem autónomos nas suas aprendizagens. (Alda).</p> <p>O professor do 1.º CEB deve promover a integração do aluno dando-lhe “espaço” para partilhar as suas experiências com os outros (Alda).</p> <p>Ser professor do 1.º CEB é possuir uma formação profissional que capacite para formar crianças (...) (Susana).</p> <p>Ser professor do 1.º CEB é saber lidar com crianças e formá-las (Mónica).</p> <p>É (...) [ter] a missão de formar e educar crianças (Liliana).</p>	12	14	

		<p>Alguém que tem a responsabilidade de formar crianças da faixa etária dos 6 aos 10 anos (Vanessa).</p> <p>Um professor também é aquele que deve promover a autonomia nos alunos (...) (Irene).</p> <p>É um profissional de educação com a função de ensinar saberes, atitudes e valores a crianças (Isabel).</p> <p>Ser professor do 1.º CEB é ser capaz de transportar aos alunos não só o conhecimento científico, mas também valores, normas... (Licínia).</p> <p>Ser professor do 1.º CEB é ter a função de educar crianças no sentido de as ajudar a construir os alicerces da sua personalidade (...) (Berta).</p>			
	4- Orientador/mediador/criador de situações de aprendizagem	<p>Ser professor do 1.º CEB é ser (...) condutor dos conhecimentos, procurar melhorar, (...) (Olga).</p> <p>Ser professor do 1.º CEB é (...) proporcionar experiências significativas aos alunos; é perceber a informação como enriquecedora a todos os níveis (...) (Olga).</p> <p>(...) é um encaminhador a novas experiências e perspectivas (Olga).</p> <p>Ser professor do 1.º CEB é orientar os alunos nas actividades e apoiando-os (Rute).</p> <p>O professor do 1.º CEB não deverá transmitir os conteúdos, mas sim aproveitar todo o conhecimento que as crianças já possuem para a partir deles organizar situações de aprendizagem capazes de o reorganizar (Rute).</p> <p>Um professor do 1.º CEB é um profissional que tem como principais funções orientar os seus alunos no processo ensino aprendizagem (...) (Sónia).</p> <p>(...) construindo situações de aprendizagem que favoreçam esse crescimento (Patrícia).</p> <p>É um acordar todos os dias em busca de novas soluções e estratégias facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem (Antonino).</p> <p>Alguém que é capaz de propor tarefas / actividades que permitam fazer com que as crianças aprendam de forma significativa (Elvira).</p> <p>Ser professor do 1.º CEB é ter competências para facilitar a aprendizagem de saberes e de conhecimentos aos alunos (Diana).</p> <p>Ser professor do 1.º CEB é ajudar as crianças a aprender (...) (Edite).</p>	27	36	

		<p>(...) é o mediador entre os alunos e os saberes que os alunos devem adquirir e construir. (Alexandra).</p> <p>O professor deve ser capaz de mobilizar saberes em diversas situações concretas do processo de ensino aprendizagem pois disso depende o sucesso escolar dos alunos (Alexandra).</p> <p>Para mim ser professor do 1.º CEB é muito mais do que uma mera figura representada muitas vezes como um transmissor de conhecimentos. O professor do 1.º CEB é um guia na aprendizagem das crianças. Ser professor do 1.º CEB é “espicaçar” o aluno de forma a despertar-lhe o interesse pelo conhecimento e pela procura de respostas (Carlos).</p> <p>Ser professor do 1.º CEB é projectar e acompanhar o desenvolvimento das competências dos seus alunos. Ou seja, não basta só acompanhar e facilitar, o professor deve ver mais à frente e pelo menos ter uma ideia de onde os alunos devem chegar (Filomena).</p> <p>Ser professor é interagir com as crianças, tentando saber quais são os seus conhecimentos para assim levá-los à busca de novos desafios (Felicja).</p> <p>Ser professor do 1.º CEB é ser orientador das aprendizagens dos alunos (Alda).</p> <p>Passa também pelo papel de mediador entre a escola/meio/família/aluno. (Alda).</p> <p>Um professor é um profissional com a missão de ensinar aos alunos conhecimentos e competências indispensáveis ao prosseguimento da escolaridade básica (Mara).</p> <p>Na minha opinião ser professor do 1.º CEB é ser orientador e mediador da aprendizagem dos alunos, procurando integrar todos os saberes e interesses das crianças (Carlota).</p> <p>(...) ser professor não remete para a transmissão de saberes programáticos, mas para a orientação da construção de conhecimentos por parte dos próprios alunos (Carlota).</p> <p>Ser professor do 1.º CEB é ser alguém que consegue levar os alunos ao conhecimento (Carlinda).</p> <p>É um “mediador” entre o aluno e o conhecimento, é um intermediário capaz de mobilizar saberes e pô-los em prática de modo a conduzir os alunos no sentido do saber, do saber-ser, do saber-estar e do saber-fazer (Carlinda).</p> <p>Ser professor é ser um orientador, um comunicador capaz de transmitir conhecimentos de uma forma pedagogicamente correcta, isto é, utilizando estratégias facilitadoras da</p>			
--	--	---	--	--	--

		<p>aprendizagem (Alice).</p> <p>É ser capaz de partilhar vivências com os seus alunos (Alice).</p> <p>Não menos importante, surge a capacidade de mobilizar os saberes, (...) capazes de proporcionar a aprendizagem (Beatriz).</p> <p>(...) mas que é capaz de proporcionar um contexto favorável para que cada aluno se desenvolva no sentido de acomodar o conhecimento com a ajuda do professor, mas tendo a possibilidade de ser ele próprio a construí-lo (Beatriz).</p> <p>É desafiar os seus conhecimentos, procurar gerar conflitos cognitivos não só nos alunos como também em si próprio e até mesmo nos que o rodeiam (Gabriela).</p> <p>Ser professor do 1.º CEB é para mim, nada mais, nada menos do que ser um mestre capaz de ajudar os alunos a descobrir o conhecimento (Dalila).</p> <p>Na minha opinião, o professor do 1.º CEB é alguém que parte dos conhecimentos prévios dos alunos para construir as situações de aprendizagem devendo estas fazer parte de um currículo que é desenvolvido com base no respeito pelos princípios de uma escola inclusiva (Luísa).</p> <p>É ter a capacidade de orientar os conhecimentos dos alunos, ser capaz de ensinar, de trabalhar/lidar com crianças (Lurdes).</p> <p>Um professor do 1.º CEB é um profissional que promove actividades e situações de aprendizagem para crianças dos 6 aos 10 anos (Irene).</p> <p>É proporcionar aos alunos situações de aprendizagem que lhes permitam adquirir as competências gerais e específicas previstas nos projectos curriculares das turmas onde se inserem (Ilda).</p> <p>(...) um facilitador/mediador da aprendizagem (...) (Graça).</p> <p>(...) mas também dotá-las de ferramentas para as ajudar lidar com a mudança e a inovação (Berta).</p> <p>Ser professor é ser capaz de orientar os seus alunos proporcionando-lhes novas experiências e situações de aprendizagens, tendo em conta o nível de desenvolvimento e aprendizagem de cada aluno (Zélia).</p>			
	5- Responsável pelas bases da vida académica dos alunos	-	-	-	

A2- Saberes especializados/competências que a profissão mobiliza	1- Domínio de conhecimentos científicos das áreas curriculares que lecciona	Para exercer a função de ensinar deve possuir uma formação de nível superior que contemple saberes científicos relacionados com as matérias a ensinar (...) (Isabel).	1	1	24
	2- Domínio de conhecimentos científicos da área das ciências da educação	(...) e metodologias, técnicas e saberes específicos de ensino (Isabel). É uma profissão que requer uma formação global, onde o professor é chamado a fundamentar as suas metodologias adequadas ao leque variado de alunos, atendendo à individualidade de cada um (Gabriela).	2	2	
	3- Domínio de competências profissionais	Ser professor do 1.º CEB é ser um profissional consciente (...) das competências que deve mobilizar e ser detentor (Sofia). Deve assentar a sua profissão na investigação (...) (Sónia). (...) investigador (...) (Patrícia). A competência profissional do professor do 1.º CEB deve ter em conta várias dimensões: a da profissionalidade e ética; a de desenvolvimento do ensino-aprendizagem; a participação na escola e na relação com a comunidade; a do desenvolvimento profissional ao longo da vida (Fátima). A missão de ensinar compreende o desempenho de papéis diversificados em contextos específicos que são as escolas (Mara). É ser competente num grande leque de competências que possibilite que os alunos atinjam outras tantas competências que se pretendem atingir neste ciclo (Carlinda). É ser um observador capaz de detectar problemas e conhecer a melhor forma de os resolver (Alice). Deverá ser alguém (...) competente, que sabe, (...) (Beatriz). Não menos importante, surge a capacidade (...) de seleccionar materiais e metodologias capazes de proporcionar a aprendizagem (Beatriz). Para tal, deve ser investigador e inovador (Gabriela). É reunir certas competências sociais, profissionais e éticas (...) (Liliana). O desenvolvimento das aprendizagens deverá concretizar-se através da mobilização integrada de saberes científicos respeitantes às áreas e conteúdos curriculares e às características contextuais influenciadoras das aprendizagens (Luísa). É possuir um conjunto de competências que permitam trabalhar/ensinar/orientar crianças (...) (Lurdes).	15	21	

		<p>(...) e praticar uma pedagogia diferenciada e individual de acordo com as condicionantes individuais e contextuais de cada aluno, (...) (Irene).</p> <p>(...) investigando (...) (Irene).</p> <p>(...) um investigador (...) (Graça).</p> <p>Por fim, é uma pessoa com características próprias e que comporta certas destrezas (Graça).</p> <p>(...) ser capaz de avaliar os processos de aprendizagem dos alunos para assim actuar individualmente (Zélia).</p> <p>(...) ser capaz de solucionar situações imprevistas, dentro e fora da sala de aula (Zélia).</p> <p>(...) manter as regras; utilizar estratégias/actividades adequadas aos alunos (Zélia).</p> <p>(...) comunicar adequadamente com estes; etc. (Zélia).</p>			
A3- Qualidades pessoais que a profissão exige	1- Ética na relação	Um professor deve respeitar os seus alunos, também ao nível da sua individualidade, acreditando neles (...) (Diana).	1	1	28
	2- Empatia	<p>É um amigo (...) (Antonino).</p> <p>O professor deve ser um amigo, companheiro e confidente dos seus alunos (Alexandra).</p> <p>Ser professor é ser companheiro, capaz de se colocar no papel do aluno e compreender a sua realidade (Alice).</p> <p>Ser professor do 1.º CEB é também ser (...) amigo, meigo, (...) (Mónica).</p> <p>É alguém que deve relacionar-se positivamente com as crianças, encarregados de educação e toda a comunidade escolar em geral (...) (Irene).</p> <p>(...) um amigo (...) (Graça).</p>	6	6	
	3- Reflexividade	<p>A esta ideia de professor deve ser acrescentada o facto do professor dever ser crítico e reflexivo nas suas práticas educativas (Sofia).</p> <p>Deve assentar a sua profissão (...) na reflexão (Sónia).</p> <p>(...) culto e reflexivo (...) (Patrícia).</p> <p>O professor do 1.º CEB é alguém que reflecte as suas práticas no sentido de melhorar o seu ensino e a aprendizagem das crianças (Beatriz).</p>	7	7	

		<p>Deve ser reflexivo sobre as suas práticas. É confrontar diariamente problemas que tem de resolver envolvendo os diversos saberes (Gabriela).</p> <p>É também um sujeito reflexivo e inovador (...) (Graça).</p> <p>(...) reflectindo sobre a sua própria acção, para que assim a possa melhorar, quer a nível profissional, quer pessoal (Licínia).</p>			
	4- Empenhamento	<p>Ser professor do 1.º CEB é ser motivador do saber (...) (Olga).</p> <p>(...) e seleccionando aquilo que motiva as crianças desta faixa etária (Irene).</p>	2	2	
	5- Disponibilidade	<p>(...) prestar auxílio e ajudar o aluno sempre que este precisar (Sónia).</p> <p>(...) e estar sempre pronto a ajudar, ensinar (...) (Mónica).</p>	2	2	
	6- Responsabilidade	<p>Ser professor do 1.º CEB é ser um profissional consciente das funções que deve desempenhar (...) (Sofia).</p> <p>Ser professor do 1.º CEB é ser uma PESSOA responsável (...) (Patrícia).</p> <p>É alguém com responsabilidade acrescida (...) (Alexandra).</p> <p>É ter consciência da responsabilidade que é educar (Carolina).</p> <p>Deverá ser alguém responsável (...) (Beatriz).</p> <p>Ser professor é uma profissão de grande responsabilidade (Gabriela).</p>	6	6	
	7- Exigência	-	-	-	
	8- Paciência e compreensão	Ser professor do 1.º CEB é também ser compreensivo, sensível, tolerante, paciente, (...) condescendente (...) (Mónica).	1	1	
	9- Flexibilidade				
	10- Cooperação com os pares	<p>Ser professor do 1.º CEB é ser capaz de trabalhar em equipa, (...) em experiências de aprendizagem, através das quais adquirimos/melhoramos competências para poder ajudar os alunos a completarem os seus saberes de forma positiva (Felícia).</p> <p>(...) e cooperar com profissionais do mesmo ramo (Lurdes).</p> <p>Ser professor do 1.º CEB é ter a capacidade de trabalhar em equipa e de interagir positivamente com os seus alunos e pares (Graça).</p>	3	3	
A4- Construção da profissão	1- Profissão que se desenvolve ao longo da vida	<p>(...) para mim um professor é um ser que gosta de aprender (...) (Olga).</p> <p>Para mim ser professor do 1.º CEB é alguém que está em constante mudança, que nunca está satisfeito e que reage de modo a melhorar sempre as suas práticas (Sara).</p> <p>É um processo (e não um estado) de permanente inovação e reflexão (Antonino).</p>	7	7	10

		<p>Ser professor do 1.º CEB envolve ter competências em constante construção e melhoria, fruto da reflexão (Fátima).</p> <p>Portanto, o ser professor é algo que se vai aprendendo ao longo da vida e que vai sendo enriquecido a partir de experiências que se vivem na relação professor-aluno (Carlota).</p> <p>É ter a consciência de que é necessário estar sempre em constante formação (Licínia).</p> <p>Ser professor do 1.º CEB é ter consciência de que o saber é um processo contínuo e inacabado, um processo evolutivo, ao longo do qual as experiências vão ganhando mais significado, o que se faz acompanhar de um maior envolvimento pessoal, por parte do professor (Odete).</p>			
	2- Profissão que suscita tomadas de decisão	(...) e um sujeito que desenvolve um currículo e que toma posições/decisões conjuntas, sendo também autónomo e activo (Graça).	1	1	
	3- Profissão que suscita aprendizagens recíprocas	<p>(...) e também aprender com os seus alunos (Mónica).</p> <p>É também ter disponibilidade para aprender pois tanto ensinamos os alunos como aprendemos com eles (Ilda).</p>	2	2	
A5- Relevância social da profissão	1- Compromisso com a sociedade	<p>É um profissional de ensino que ajuda os alunos a construírem saberes socialmente úteis (Sara).</p> <p>Além de professor é um cidadão pelo que deve estar atento às mudanças que ocorrem na sociedade e fazer com que os seus alunos partilhem e participem nessas mudanças (Sofia).</p> <p>É neste sentido um profissional implicado socialmente e interessado na construção de uma sociedade mais justa (Sofia).</p> <p>Deve também desenvolver nos alunos o espírito crítico de modo a viverem em sociedade humanamente (Alexandra).</p> <p>O professor do 1.º CEB é aquele que manifesta aceitação pelas diferentes culturas e nacionalidades, e promove a integração e harmonia na sala de aula, comunidade escolar e sociedade envolvente (Beatriz).</p> <p>O professor do 1.º CEB é co-responsável pelo desenvolvimento e adaptação da criança à sociedade (Mónica).</p> <p>Todo o professor do 1.º CEB tem de ter a noção que está a formar os homens do “amanhã” e por isso tem de ter a consciência e a certeza de que está preparado para tal (Mónica Gonçalves).</p> <p>Formar no sentido (...) da participação na vida colectiva (Vanessa).</p>	8	11	16

		<p>(...) desenvolvendo nos alunos o interesse e o respeito pelo próximo e por diferentes povos e culturas (Irene).</p> <p>Ser professor do 1.º CEB é ajudar a preparar os alunos para a vida futura (Ilda).</p> <p>Ser professor do 1.º CEB é ter a função de (...) ajudar [as crianças] (...) a saberem viver numa sociedade mais solidária e em constante mudança (Berta).</p>			
	2- Formar os alunos como futuros cidadãos	<p>É ser capaz de ajudar a crescer crianças como cidadãs do mundo (...) (Patrícia).</p> <p>(...) que ajuda outro a tornar-se cidadão (Antonino).</p> <p>É ajudá-las a crescer enquanto cidadãs com responsabilidade (Edite).</p> <p>É alguém com saberes e competências profissionais para ajudar uma criança a crescer como pessoa e cidadã (Dora).</p> <p>(...) mas sobretudo como pessoas (Susana).</p>	5	5	
A6- Motivações intrínsecas	1- Expectativas de recompensas intrínsecas	-	-	-	-
	2- O sentimento de se sentir útil	-	-	-	-
	3- O prazer de ensinar	-	-	-	-
A7- Exercício profissional tutelado pelo poder central	1- Ter em consideração as orientações do ME	Além disso, o professor é um funcionário do Estado ou do Privado que deve respeitar as normas do Ministério (cumprimento do programa e do Currículo Nacional) (Filomena).	1	1	1

Quadro 1.1 Matriz de resultados da análise de conteúdo das respostas à pergunta n.º 1 do questionário (depois do estágio)															
					Unidades de Enumeração/Unidades de Registo										
					Por indicador				Por subcategoria				Por categoria		
					EU	%	UR	%	EU	%	UR	%	EU	%	UR
A – Conceção e representação da profissão de professor do 1.º CEB													40	100	133
A1- Funções do professor de 1.º CEB									36	90,0	54	40,6			
	1- Transmissor/modelo				4	10,0	4	07,4							
	2- Artista/talento				-	-	-	-							
	3- Educador				12	30,0	14	25,9							
	4- Orientador/mediador/criador de situações de aprendizagem				27	67,5	36	66,7							
	5- Responsável pelas bases da vida académica dos alunos				-	-	-	-							
A2- Saberes especializados/competências que a profissão mobiliza									15	37,5	24	18,0			
	1- Domínio de conhecimentos científicos das áreas curriculares que lecciona				1	02,5	1	04,7							
	2- Domínio de conhecimentos científicos da área das ciências da educação				2	05,0	2	08,3							
	3- Domínio de competências profissionais				15	37,5	21	87,5							
A3- Qualidades pessoais que a profissão exige									17	42,5	28	21,1			
	1- Ética na relação				1	02,5	1	03,6							
	2- Empatia				6	15,0	6	21,4							
	3- Reflexividade				7	17,5	7	25,0							
	4- Empenhamento				2	05,0	2	07,1							
	5- Disponibilidade				2	05,0	2	07,1							
	6- Responsabilidade				6	15,0	6	21,4							
	7- Exigência				-	-	-	-							
	8- Paciência e compreensão				1	02,5	1	03,6							
	9- Flexibilidade				-	-	-	-							
	10- Cooperação com os pares				3	07,5	3	10,7							
A4- Construção da profissão									10	25,0	10	07,5			
	1- Profissão que se desenvolve ao longo da vida				7	17,5	7	70,0							
	2- Profissão que suscita tomadas de decisão				1	02,5	1	10,0							
	3- Profissão que suscita aprendizagens recíprocas				2	05,0	2	20,0							
A5 – Relevância social da profissão									14	35,0	16	12,0			
	1- Compromisso com a sociedade				8	20,0	11	68,7							
	2- Formar os alunos como futuros cidadãos				5	12,5	5	31,3							
A6 – Motivações intrínsecas									-	-	-	-			
	1- Expectativas de recompensas intrínsecas				-	-	-	-							
	2- O sentimento de se sentir útil				-	-	-	-							
	3- O prazer de ensinar				-	-	-	-							
A7 – Exercício profissional tutelado pelo poder central									1	02,5	1	00,8			
	1- Ter em consideração as orientações do ME				1	02,5	1	100							

Quadro 2 Análise de conteúdo das respostas à pergunta n.º 2 do questionário (depois do estágio)						
CATEGORIAS/ SUBCATEGORIAS	INDICADORES		UNIDADES DE REGISTO	UE	UR	
					Por indi- cador	Por cate- goria
CATEGORIA B – Transformação em professor de 1.º CEB				40		140
B1- Contextos de transformação	1- Legal	1.1- Frequência do curso de formação inicial	<p>Ao contrário do que muitos ainda pensam, não se nasce professor. Tornar-se professor exige não só uma formação inicial (...) (Sofia).</p> <p>Através da formação inicial (...) (Sónia).</p> <p>A licenciatura é fulcral para que um professor em formação inicial adquira competências profissionais (...) (Diana).</p> <p>Uma pessoa transforma-se em professor do 1.º CEB através da formação inicial (curso), estágio (...) (Alexandra).</p> <p>Para além da formação adequada, não só inicial (...) (Fátima).</p> <p>Na ESE aprendemos o que é realmente um professor à luz dos vários modelos pedagógicos, mas ainda não somos professores. (Filomena).</p> <p>A transformação em professor do 1.º CEB passa pela aquisição de conhecimentos que permitam intervir profissionalmente no desenvolvimento do currículo, do ensino e da escola (Felícia).</p> <p>Na minha opinião, uma pessoa transforma-se em professor do 1.º CEB através de uma formação adequada num estabelecimento de ensino superior (Dora).</p> <p>A transformação dá-se (...) quando entramos na formação inicial, (...) através das aprendizagens teóricas que fazemos (...) (Alda).</p> <p>Para uma pessoa se transformar em professor do 1.º CEB é necessário que frequente o curso numa instituição superior de formação de professores (Susana).</p> <p>A transformação em professor do 1.º CEB, na minha óptica passa, sobretudo, por uma</p>	22	22	50

			<p>formação inicial (englobando as disciplinas mais teóricas que preparam para dimensões ligadas ao saber bem como dimensões de cariz sobretudo prático, nomeadamente, didácticas e prática pedagógica) de qualidade, que prepara para a necessidade de uma formação contínua através de uma postura auto-crítica de reflexividade (Beatriz).</p> <p>Depois de um percurso como o que fizemos (formação inicial) (...) (Dalila).</p> <p>Em primeiro lugar, penso que um professor deve ter a certeza de que é esta a profissão que deseja e só depois é que se deve esforçar para ir adquirindo ao longo do curso (...) as competências pessoais e profissionais para exercer correctamente a profissão (Mónica).</p> <p>Através da obtenção de um grau académico próprio (...) (Liliana).</p> <p>Uma pessoa poderá, na minha óptica, transformar-se em professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico através de uma adequada formação inicial proporcionada pelos vários conteúdos curriculares das disciplinas que integram esta área de formação (Luísa).</p> <p>Através de uma formação profissional (...) (Vanessa).</p> <p>Depois, deve passar por uma formação especializada (...) (Isabel).</p> <p>Começa na formação inicial (...) (Ilda).</p> <p>(...) através da sua formação académica e pessoal (...) (Graça).</p> <p>É fundamentalmente pela formação inicial que se adquire as bases iniciais para se ser professor (Paula).</p> <p>Através da formação inicial o futuro professor adquire as competências essenciais para exercer a profissão de professor do 1.º CEB (Berta).</p> <p>Na minha opinião uma pessoa transforma-se em professor do 1.º CEB adquirindo formação académica (formação teórica articulada com a formação prática) (...) (Zélia).</p>			
--	--	--	---	--	--	--

		1.2- Quando se inicia a actividade profissional	Só nos transformamos em professores quando realmente o formos, ou seja, quando tivermos que desempenhar o papel de professor (Filomena).	1	1	
	2- Aptidão		-	-	-	
	3- Observação e prática	- Em espaços escolares formais	<p>(...) e decorre da prática (...) (Sara).</p> <p>É um processo exigente de interacção com a realidade (...) (Patrícia).</p> <p>No entanto, é sobretudo no contacto com o contexto onde se desenvolve a aprendizagem, neste caso a escola (Elvira).</p> <p>(...) mas é a prática pedagógica que leva o futuro professor a um contacto directo com situações de ensino-aprendizagem (...) (Diana).</p> <p>Transforma-se também através da prática (...) (Alexandra).</p> <p>(...) e quanto mais experiência tiver, melhor professor será (se não ficar parado, e procurar saber sempre mais (Filomena).</p> <p>Quando entramos para a ESE temos já um conceito do que é ser professor, baseado no nosso percurso académico (observando os nossos professores) (Filomena).</p> <p>O contacto com a realidade das escolas e dos alunos e a iniciação à prática profissional são determinantes para que alguém se transforme em professor (Dora).</p> <p>É neste contexto de formação [inicial] que o ainda aluno inicia a sua transformação em professor através dos saberes e experiência de ensino que lhe são proporcionados (Dora).</p> <p>(...) quer através do estágio, e tendo como referência os contextos e acções desenvolvidas com as crianças (Alda).</p> <p>Todas as situações de trabalho com crianças nas escolas são momentos que nos transformam em professores do 1.º CEB (Alda).</p> <p>(...) que se concretiza em acções e interacções com os contextos de prática (...) (Mara).</p>	22	27	

			<p>(...) e sobretudo considerar o estágio como algo de essencial e de imprescindível pois é neste “pequeno espaço” que nos apercebemos da complexidade desta profissão (Mara).</p> <p>A meu ver, o professor do 1.º CEB transforma-se a partir da relação que estabelece com a sua profissão. Assim, a “relação” deverá ser um aspecto fundamental ao longo da docência, na medida em que desta decorrem experiências que levam a construção do ser professor (Carlota).</p> <p>Penso que alguém se transforma em professor através da experiência com a realidade do ensino (Alice).</p> <p>(...) e praticando (Carolina).</p> <p>Fazendo interagir os saberes que tem com os saberes que tem que saber em situações concretas de ensino-aprendizagem (Carolina).</p> <p>É através (...) de prática (...) que os professores se vão tornando profissionais cada vez mais competentes (Dalila).</p> <p>Assim sendo, a prática pedagógica que a formação inicial oferece é potencialmente rica na (re)construção de competências profissionais (Luísa).</p> <p>Transforma-se, essencialmente, através da prática. É em contexto real que o professor adquire/desenvolve determinadas competências (Lurdes).</p> <p>(...) a transformação de alguém em professor implica contactos com a realidade (...) (Vanessa).</p> <p>O processo de transformação em professor acontece também quando se está em contacto com a experiência prática, nas escolas (Isabel).</p> <p>A transformação é um processo que acontece à medida que vamos interagindo com situações reais de ensino e aprendizagem. Isto porque o saber do professor não é estático e todos os dias aprendemos melhores estratégias e novos conhecimentos com</p>			
--	--	--	--	--	--	--

			<p>os nossos alunos (Ilda).</p> <p>(...) da prática pedagógica, experiência profissional (...) (Graça).</p> <p>Quando é capaz de provocar mudanças, aos mais diversos níveis, nos alunos (Licínia).</p> <p>(...) realização de diversos projectos com as crianças (...) (Zélia).</p> <p>(...) deve ainda incutir no seu processo ensino-aprendizagem: contactos sociais variados, debates, experiências práticas (Odete).</p>			
		- Em ambientes educativos não escolares	-	-	-	
B2- Factores de transformação	1- Reflexão/avaliação		<p>É essencial uma constante reflexão sobre todas as suas práticas com o objectivo de melhorar e dinamizar o processo de ensino-aprendizagem (Olga).</p> <p>Depois, (...) a reflectir a sua prática para poder usar esses conhecimentos na melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos (Sara).</p> <p>(...) e decorre (...) da reflexão (...) (Sara).</p> <p>Reflectindo (...) todas as suas acções (Rute).</p> <p>É importante que o professor vá reflectindo sobre o seu desenvolvimento profissional (...) (Sofia).</p> <p>Nunca esquecendo que a reflexão na e sobre a acção é um meio essencial para essa transformação (Sónia).</p> <p>(...) que implica desenvolver competências em (...) reflexão não só em termos do seu trabalho específico de ensinar mas também avaliar as consequências que o mesmo tem para as crianças (Patrícia).</p> <p>(...) em que o mesmo tem que repensar os métodos utilizados e as estratégias usadas, sendo crítico de modo a melhorá-las cada vez mais (Diana).</p>	22	23	77

		<p>É uma transformação gradual que ocorre quando reflectimos a prática e a adaptamos constantemente (Edite).</p> <p>(...) e da reflexão para a [prática] melhorar (Alexandra).</p> <p>(...) mas sem (...) a reflexão (...) nunca serão professores (Antonino).</p> <p>(...) transforma-se em professor do 1.º CEB aquele que integra na sua prática diária o espírito reflexivo, regulador do processo ensino-aprendizagem. (Fátima).</p> <p>(...) que se concretiza (...) com (...) reflexão... (Mara).</p> <p>Questionando-se constantemente, reflectindo (...) (Carolina).</p> <p>É através (...) de reflexão sobre a prática que os professores se vão tornando profissionais cada vez mais competentes (Dalila).</p> <p>Após as sessões de estágio, o formando deve dedicar-se à escrita de narrativas autobiográficas com o intuito de, a partir da reflexão que a escrita implica, conseguir melhorar o seu desempenho profissional (Luísa).</p> <p>A tomada de consciência dos erros e o esforço em melhorá-los é uma aprendizagem e um caminho para ser professor (Alice).</p> <p>A reflexão antes, durante e após a prática também é muito importante para que haja transformação (Lurdes).</p> <p>(...) a transformação de alguém em professor implica (...) reflexão... (Vanessa).</p> <p>(...) e não menos importante, através de processos de (...) escrita de narrativas autobiográficas, (...) reflexões conjuntas, (...) (Graça).</p> <p>(...) à medida que (...) reflectimos sobre a nossa prática (Paula).</p> <p>(...) a reflexão sobre as experiências de natureza prática que ocorrem no estágio deverão prosseguir ao longo da carreira profissional (Berta).</p>			
--	--	--	--	--	--

		Para que alguém se transforme num professor do 1.º CEB, é necessário ter uma atitude de permanente (...) reflexão (...) (Odete).			
	2- Tempo	<p>É um processo que se vai aprofundando ao longo do tempo (...) (Sara).</p> <p>(...) mas também uma formação permanente que é inacabada (Sofia).</p> <p>(...) e contínua (Sónia).</p> <p>(...) e estar em constante formação (Patrícia).</p> <p>A transformação em professor do 1.º CEB dá-se ao longo de toda a vida, visto que a formação é algo contínuo (Edite).</p> <p>(...) e formação contínua, ou seja, através da participação em seminários, congressos e acções de formação (Alexandra).</p> <p>Em primeiro lugar, e do meu ponto de vista, a transformação é um processo que visa um determinado fim. No entanto, na transformação de alguém em professor, esse fim nunca é totalmente atingido, pois nunca se atinge o topo da pirâmide da formação (Carlos).</p> <p>(...) mas também contínua (...) (Fátima).</p> <p>Um professor forma-se ao longo de toda a vida (...) (Filomena).</p> <p>Esta transformação tem de ser contínua, nunca devemos pensar que não há mais nada para aprender, devemos actualizar a informação (...) (Felícia).</p> <p>A formação contínua é também um meio de transformação, evolução e consolidação na carreira (Alda).</p> <p>Aprende-se a ser professor de forma gradual e ao longo do tempo (Mara).</p> <p>Por outro lado, a (...) formação contínua deverão ser parte integrante na construção da docência (Carlota).</p>	19	22	

		<p>(...) é necessário continuar a aprender (Dalila).</p> <p>Um professor nunca acaba o seu percurso do conhecimento (Dalila).</p> <p>Em primeiro lugar, penso que um professor deve ter a certeza de que é esta a profissão que deseja e só depois é que se deve esforçar para ir adquirindo ao longo (...) da carreira, as competências pessoais e profissionais para exercer correctamente a profissão (Mónica).</p> <p>(...) numa perspectiva de formação ao longo da vida (Irene).</p> <p>A transformação de alguém em professor do 1.º CEB processa-se ao longo do tempo (Ilda).</p> <p>(...) e prolonga-se por toda a vida profissional (Ilda).</p> <p>Depois, a transformação é algo que acontece ao longo do tempo (...) (Paula).</p> <p>Por isso, a formação contínua também deve estar presente na vida dos professores (Paula).</p> <p>É que um professor forma-se/transforma-se ao longo de toda a sua vida (Berta).</p>			
	3- Investigação/formação/ inovação	<p>Depois, a investigar (...) a sua prática para poder usar esses conhecimentos na melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos (Sara).</p> <p>(...) e questionando todas as suas acções (Rute).</p> <p>(...) e vá investigando de forma a aprofundar e melhorar os seus conhecimentos (Sofia).</p> <p>(...) que implica desenvolver competências em investigação (...) não só em termos do seu trabalho específico de ensinar mas também avaliar as consequências que o mesmo tem para as crianças (Patrícia).</p> <p>(...) através da investigação de novos saberes para se tornar num bom profissional.</p>	16	16	

		<p>(Diana).</p> <p>Uma pessoa torna-se professor do 1.º CEB através de formação (Elvira).</p> <p>Há as que têm mais ou menos facilidade, mas sem a formação, (...) e o espírito inquieto nunca serão professores (Antonino).</p> <p>(...) e procurar investigar/innovar o processo ensino/aprendizagem (Felícia).</p> <p>(...) que se concretiza (...) com (...) investigação (...) (Mara).</p> <p>Por outro lado, a investigação (...) deverão ser parte integrante na construção da docência (Carlota).</p> <p>Esta experiência [de ensino] irá provocar questões que obrigará à reflexão e consequentemente à formação contínua (Alice).</p> <p>(...) investigando (...) (Carolina).</p> <p>Através de uma formação adequada (...) (Gabriela).</p> <p>(...) e não menos importante, através de processos de investigação-formação, tais como: (...) realização de estudos empíricos, (...) investigações, entre outras (Graça).</p> <p>(...) à medida que (...) investigamos (...) sobre a nossa prática (Paula).</p> <p>(...) investigando sobre diversos assuntos, etc. (Zélia).</p> <p>Para que alguém se transforme num professor do 1.º CEB, é necessário ter uma atitude de permanente interrogação, (...) e investigação (...) (Odete).</p>			
	4- Interacção com colegas e alunos	<p>Estabelecer relações mais profundas com professores com determinada experiência nesta área (...) (Mara).</p> <p>(...) e do convívio com as crianças, reunindo, assim, as condições necessárias para o exercício da profissão (Liliana).</p>	3	3	

		(...) à medida que (...) interagimos com os alunos e com a escola, (...) (Paula).			
	5- Pessoas/existenciais	<p>Em primeiro lugar se estiver disposto a aprender (Sara).</p> <p>Para alguém se transformar em professor do 1.º CEB precisa de trabalhar muito (...) (Patrícia).</p> <p>Para que um indivíduo se transforme num professor tem que gostar dessa profissão porque só assim é que ele se sente motivado e capaz de aprofundar os seus conhecimentos (...) (Diana).</p> <p>Tudo na vida se conquista através do trabalho. Esta profissão (ou arte) não foge à regra. Não há pessoas dotadas para ensinar (Antonino).</p> <p>Porém, convém referir que para se chegar o mais longe possível é necessário audácia, espírito de entrega e dedicação e uma adaptação constante às circunstâncias e meios em que decorre a acção docente (Carlos).</p> <p>A transformação dá-se a partir do momento que estamos empenhados em trabalhar para tal (...) (Alda).</p> <p>É através de muito trabalho (estudo) (...) que os professores se vão tornando profissionais cada vez mais competentes (Dalila).</p> <p>O professor para ser um bom professor deve também estar motivado para depois motivar os seus alunos e desempenhar com sucesso a sua profissão. Deve-se ter paixão por esta profissão e não tentar gostar dela (Mónica).</p> <p>(...) a transformação de alguém em professor implica (...) muito trabalho e estudo (...) (Vanessa).</p> <p>Para alguém se transformar num professor do 1.º CEB é necessário em primeiro lugar gostar de crianças e, em segundo, gostar de ensinar, isto é, partilhar vivências, experiências e saberes com alguém (Irene).</p> <p>Para se ser professor do 1.º CEB deve ter-se gosto/paixão pelo ensino e pelas relações interpessoais que se estabelecem com os alunos e comunidade educativa (Isabel).</p>	12	12	

		(...) à medida que estudamos (...) (Paula).			
	6- Interacção teoria-prática	A teoria aliada à prática é uma forma virtuosa no processo de desenvolvimento de competências essenciais ao exercício da docência do 1.º CEB (Luísa).	1	1	
B3- Dimensões da transformação	1- Desenvolvimento da identidade profissional	A transformação em professor do 1.º CEB é tida quando existe uma consciência e construção dessa mesma identidade (Olga). É também importante que este tenha percepção desta transformação de modo a poder (re)orientar a sua (auto)formação da melhor forma (Olga).	1	2	13
	2- Desenvolvimento de saberes e competências profissionais	(...) e da apropriação de saberes e capacidades que as mesmas [prática e reflexão] potenciam (Sara). Acrescentar, para se transformar em professor do 1.º CEB necessita de adquirir e construir competências a diferentes níveis (Fátima). Depois, é essencial que nessa formação desenvolva as competências profissionais próprias de professor de 1.º CEB (Susana). Transformar-se em professor do 1.º CEB é uma tarefa complexa de desenvolvimento de competências pessoais e profissionais (...) (Mara). A transformação em professor do 1.º CEB dá-se quando alguém é capaz de, conscientemente, mobilizar as competências necessárias para atingir um determinado objectivo de formação (Carlinda). (...) desenvolvendo competências inerentes a esta profissão (Gabriela). (...) que permita a aquisição de saberes e de competências próprias do trabalho de professor do 1.º CEB (Vanessa). Uma pessoa para se transformar num professor do 1.º CEB precisa de desenvolver competências pessoais, sociais e profissionais (...) (Irene). (...) onde desenvolva saberes e competências para ensinar crianças (Isabel). Transforma-se em professor do 1.º CEB quem desenvolver determinadas	11	11	

		competências ao nível do saber, saber-fazer e saber-ser (...) (Graça). O professor deve ter um vasto conhecimento nos campos teórico, afectivo, social e outros, da criança. Assim, forma-se um professor, partindo dos seus saberes tendo como objectivos e competências profissionais que só se desenvolvem numa prática (Odete).			
--	--	--	--	--	--

Quadro 2.1 Matriz de resultados da análise de conteúdo das respostas à pergunta n.º 2 do questionário (depois do estágio)															
Categorias	Subcategorias	Indicadores		Unidades de Enumeração/Unidades de Registo											
				Por indicador				Por subcategoria				Por categoria			
				UE	%	UR	%	UE	%	UR	%	UE	%	UR	
B – Transformação em professor de 1.º CEB	B1- Contextos de transformação	1- Legal		22	55,0	23	46,0	32	80,0	50	35,7	40	100	140	
			1.1- Frequência do curso de formação inicial		22	55,0	22								95,7
			1.2- Quando se inicia a actividade profissional		01	02,5	01								04,3
		2- Aptidão		-	-	-	-								
		3- Observação e prática		22	55,0	27	54,0								
			3.1- Em espaços escolares formais		22	55,0	27								100
			3.2- Em ambientes educativos não formais		-	-	-								-
		B2- Factores de transformação	1- Reflexão/avaliação		22	55,0	23								29,9
	2- Tempo		19	47,5	22	28,6									
	3- Investigação/formação/inovação		16	40,0	16	20,8									
	4- Interacção com colegas e alunos		03	07,5	03	03,9									
	5- Pessoais/existenciais		12	30,0	12	15,6									
	6- Interacção teoria-prática		01	02,5	01	01,3									
	B3- Dimensões da transformação	1- Desenvolvimento da identidade profissional		01	02,5	02	15,4	12	30,0	13	09,3				
		2- Desenvolvimento de saberes e competências profissionais		11	27,5	11	84,6								

Quadro 3 Análise de conteúdo das respostas à pergunta n.º 3 do questionário (depois do estágio)					
CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	UE	UR	
				Por indi- cador	Por cate- goria
C – Conceito de competência profissional	1- Enquanto domínio de conhecimentos	<p>São um conjunto de conhecimentos (...) que devem fazer parte do professor (...) (Antonino).</p> <p>O termo competência engloba capacidades, não só ao nível do saber (...) (Fátima).</p> <p>São saberes (...) que uma determinada profissão exige (Filomena).</p> <p>É saber (...) (Filomena).</p> <p>São saberes (...) indispensáveis para que uma pessoa consiga desempenhar com sucesso uma tarefa ou actividade de um ramo ou área profissional (Susana).</p> <p>Competências profissionais são conhecimentos (...) (Mara).</p> <p>Competências são conhecimentos e saberes (...) (Alice).</p> <p>As competências profissionais são saberes complexos que o professor deve possuir e que abarcam desde a parte científica à didáctica (Carolina).</p> <p>É deter um conjunto de conhecimentos (...) (Gabriela).</p> <p>(...) são aquisições de conhecimentos (...) fundamentais ao correcto exercício profissional (Mónica).</p> <p>As competências profissionais têm como componentes os saberes (...) (Luísa).</p> <p>São conhecimentos (...) (Lurdes).</p> <p>Penso que competências profissionais são conhecimentos fundamentais em ordem a realizar uma actividade de natureza profissional (Vanessa).</p>	19	20	100

			<p>Competências profissionais são saberes (...) (Irene).</p> <p>As competências são conhecimentos (...) (Isabel).</p> <p>São saberes (...) que os professores enquanto profissionais possuem (...) (Ilda).</p> <p>Competências profissionais são conhecimentos (...) (Graça).</p> <p>Competências profissionais são o conhecimento científico e empírico (...) (Licínia).</p> <p>Competências profissionais são saberes e capacidades em permanente reconstrução que qualquer profissional deverá possuir e desenvolver para exercer com eficácia crescente a sua função (Berta).</p> <p>As competências profissionais dizem respeito aos diferentes saberes que temos de adquirir para desempenharmos com eficácia o nosso trabalho. Assim, as competências profissionais estão relacionadas com a actividade profissional que o indivíduo pretende vir a desenvolver (Odete).</p>			
	2- Enquanto domínio de saberes-fazer técnico-profissionais			37	56	
		2.1- Capacidade de mobilizar saberes para agir de forma profissional	<p>São competências que para além de estarem sempre ligadas à dimensão pessoal capacitam o professor de transformar a informação ditada nos currículos em significado para os alunos (Olga).</p> <p>É importante referir que as competências profissionais são saberes utilizados mas não só (Olga).</p> <p>Têm de ter como objectivo saber gerar conflitos cognitivos no aluno, que o obrigue a pensar e autonomizar enquanto pessoa e aprendente (Olga).</p> <p>Competências profissionais são capacidades que um profissional deve possuir para desempenhar as suas tarefas com qualidade (Sara).</p> <p>Competências profissionais são “construções” de natureza profissional que o</p>	36	55	

			<p>professor deverá fazer de forma a ter um desempenho profissional eficaz (Rute).</p> <p>Competências profissionais são saberes-fazer, são capacidades em mobilizar conhecimentos ou capacidades perante situações reais e por vezes complexas com as quais importa lidar ou resolver (Sofia).</p> <p>É neste contexto real que ao mobilizar os conhecimentos na resolução de algo se verifica a existência da competência (Sofia).</p> <p>São um conjunto de saberes (saber, saber-ser, saber-agir, saber-estar) que permitem ao sujeito saber gerir uma situação, por vezes imprevista. (Sónia).</p> <p>Assim, um profissional competente deve ser capaz de mobilizar todos os saberes para as situações de trabalho de forma a realizá-lo com eficácia sabendo o que faz, por que o faz e as consequências que decorrem da sua acção (Sónia).</p> <p>São capacidades que se desenvolvem em situações reais de ensino-aprendizagem (Patrícia).</p> <p>Pode-se entender por competências profissionais as tarefas efectuadas por um profissional consubstanciadas em (...) saber-fazer (...) na realização de uma tarefa concreta (Patrícia).</p> <p>Como atrás referi, uma competência tem de ser sempre contextualizada numa dada situação (Patrícia).</p> <p>São aptidões relacionadas com o saber-fazer (...) numa dada profissão (Elvira).</p> <p>No fundo é saber mobilizar os conhecimentos (teóricos e práticos) adquiridos para solucionar adequadamente problemas colocados pela prática em contextos reais (Elvira).</p> <p>Competências profissionais são capacidades que um professor deve possuir para proporcionar aos alunos uma aprendizagem e um ensino mais rico e qualificado (Diana).</p>			
--	--	--	--	--	--	--

			<p>Competências profissionais estão relacionadas com o “saber fazer” (...) que tanto os professores como os alunos (neste caso concreto) vão adquirindo e desenvolvendo em confronto com situações problema ou na superação de conflitos cognitivos. É perante estes que ambos (professores e alunos) reagem desenvolvendo competências (Edite).</p> <p>São capacidades, habilidades, atitudes e modos de estar e agir que qualquer profissional deve (...) desenvolver (...) (Alexandra).</p> <p>Deste modo devemos ter a consciência que devemos saber fazer (...) e saber agir (Alexandra).</p> <p>É vital que o professor do 1.º CEB seja capaz de mobilizar estes saberes em situações concretas do ensino-aprendizagem e também na vida pessoal (Alexandra).</p> <p>São um conjunto (...) saberes-fazer (...) que devem fazer parte do professor, estando este preparado para recorrer a eles no processo de intervenção educativa em contexto escolar (Antonino).</p> <p>Competências profissionais são “blocos” que encaixam uns nos outros e que, num todo articulado, promovem a realização de uma tarefa com sucesso (Carlos).</p> <p>Podemos entender competências profissionais como uma forma de encarar e lidar com o ensino e a aprendizagem. Quem ensina guia o aprendente na busca de um saber, saber fazer ou saber estar (Carlos).</p> <p>Assim, posso entender a competência profissional do professor como a capacidade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos, técnicos (...) para resolver com eficácia um problema concreto de ensino aprendizagem (Carlos).</p> <p>O termo competência engloba capacidades (...) ao nível (...) do saber fazer (...) (Fátima).</p> <p>Assim sendo, “competências profissionais” são capacidades de pôr em prática,</p>			
--	--	--	---	--	--	--

			<p>perante uma determinada situação profissional, determinados comportamentos, conhecimentos (...) (Fátima).</p> <p>(...) mas também é saber fazer (Filomena).</p> <p>Por competências profissionais entende-se a capacidade de mobilizar, articular e colocar em acção os conhecimentos e habilidades necessários para o bom desempenho de actividade requeridas pelo acto profissional (Felícia).</p> <p>As competências profissionais são capacidades que uma pessoa adquire e desenvolve para realizar ou resolver com sucesso tarefas particulares para as quais obteve formação (Dora).</p> <p>São todas as formas ou a capacidade de colocar em acção os valores e conhecimentos profissionais diversos necessários para desempenhar bem determinada profissão (Alda).</p> <p>Mais que o “saber-fazer”, as competências incluem a dimensão “saber-agir” (Alda).</p> <p>São (...) capacidades indispensáveis para que uma pessoa consiga desempenhar com sucesso uma tarefa ou actividade de um ramo ou área profissional (Susana).</p> <p>Competências profissionais são (...) capacidades que vão sendo adquiridas (...) para uso na realização de uma dada actividade profissional (Mara).</p> <p>As competências profissionais reflectem a capacidade que alguém detém para realizar determinada função, isto é, uma competência prende-se directamente com o (...) saber fazer (Carlota).</p> <p>Assim sendo, alguém com competência profissional é alguém que é capaz de dar respostas válidas a determinadas funções (...) (Carlota).</p> <p>Competências profissionais são saberes postos em prática, são saberes em acção (Carlinda).</p>			
--	--	--	--	--	--	--

			<p>(...) são (...) saberes que alguém possui e que é capaz de os adaptar e mobilizar perante uma situação concreta (Alice).</p> <p>Por exemplo, considerando o núcleo temático do dia, devo pensar na sequência de actividades/estratégias que conduzirão à construção e desenvolvimento de determinada competência nos alunos (Carolina).</p> <p>As competências profissionais traduzem-se pela forma como nos comportamos, como dizemos e fazemos alguma coisa (Beatriz).</p> <p>O sujeito é competente num campo ou numa área quando aí desempenha, correctamente, uma tarefa. Assim, não basta saber “explicar” como se faz, é necessário também saber fazer bem o que se explica (Beatriz).</p> <p>São capacidades que os profissionais desenvolvem para um bom desempenho da sua actividade (Gabriela).</p> <p>É a mobilização, articulação de saberes e qualidades postas em acção em determinadas situações (Gabriela).</p> <p>Ser competente é ser “capaz de” (Dalila).</p> <p>São (...) capacidades que se adquirem e desenvolvem (...) para se desempenhar bem a profissão (Mónica).</p> <p>(...) são aquisições de conhecimentos e de práticas fundamentais ao correcto exercício profissional (Mónica).</p> <p>As competências são capacidades que o professor deve possuir para ser um bom profissional, desempenhando assim o seu trabalho de forma eficaz (Liliana).</p> <p>As competências profissionais têm como componentes (...) as capacidades e as situações-problema. A componente das situações-problema tem a ver com a capacidade de resolução de problemas em contexto através da mobilização de saberes e capacidades (Luísa).</p>			
--	--	--	--	--	--	--

			<p>Um professor competente será aquele que actua, recorrendo a determinados saberes e capacidades com o objectivo da superação de eventuais obstáculos (Luísa).</p> <p>São (...) capacidades (...) que o sujeito é capaz de mobilizar (...) em contextos específicos (Lurdes).</p> <p>Competências profissionais são (...) capacidades que um profissional deve adquirir e desenvolver (...) para a desempenhar cada vez melhor. As competências profissionais devem fazer parte do currículo de formação (Irene).</p> <p>As competências são (...) capacidades (...) que podem ser mobilizados na acção profissional, ou seja, podem ser entendidas como saberes em acção (Isabel).</p> <p>São (...) capacidades que os professores enquanto profissionais possuem para responder e resolver situações com que são confrontados na prática lectiva (Ilda).</p> <p>Deste modo, é necessário mobilizarem um conjunto de recursos cognitivos, como saberes, capacidades, informações... para promoverem aprendizagens curriculares de qualidade (Ilda).</p> <p>Competências profissionais são capacidades (...) entendidas como saberes em acção (Graça).</p> <p>Competências profissionais são capacidades e saberes que qualquer profissional utiliza ou mobiliza na realização de tarefas próprias da sua profissão (Paula).</p> <p>Competências profissionais são as capacidades que uma pessoa deve ter/adquirir para desenvolver adequadamente determinada profissão (Zélia).</p>			
		2.2- Capacidade de aplicar o que se aprendeu	Não basta ter conhecimentos para se ser competente mas saber aplicá-los também na prática (Vanessa).	1	1	
		3- Enquanto adopção de atitudes e de valores (saber-fazer social/saber-estar)		14	16	
		3.1- Saber-estar	Pode-se entender por competências profissionais as tarefas efectuadas por um profissional consubstanciadas em (...) saber-estar na realização de uma tarefa	13	15	

			<p>concreta (Patrícia).</p> <p>São aptidões relacionadas com o (...) saber-estar numa dada profissão (Elvira).</p> <p>Competências profissionais estão relacionadas com o (...) “saber estar” que tanto os professores como os alunos (neste caso concreto) vão adquirindo e desenvolvendo em confronto com situações problema ou na superação de conflitos cognitivos. É perante estes que ambos (professores e alunos) reagem desenvolvendo competências (Edite).</p> <p>Deste modo devemos ter a consciência que devemos (...) saber estar, saber ser (...) (Alexandra).</p> <p>São um conjunto de (...) atitudes que devem fazer parte do professor, estando este preparado para recorrer a eles no processo de intervenção educativa em contexto escolar (Antonino).</p> <p>Assim, posso entender a competência profissional do professor como a capacidade de mobilizar um conjunto de recursos (...) relacionais para resolver com eficácia um problema concreto de ensino aprendizagem (Carlos).</p> <p>O termo competência engloba capacidades (...) ao nível (...) do saber ser ou estar (Fátima).</p> <p>Assim sendo, “competências profissionais” são capacidades de pôr em prática, perante uma determinada situação profissional (...) atitudes (Fátima).</p> <p>São (...) atitudes que uma determinada profissão exige (Filomena).</p> <p>As competências verificam-se através das atitudes e comportamentos que se tomam (Filomena).</p> <p>(...) uma competência prende-se directamente com o saber ser (...) (Carlota).</p> <p>A noção de “ser-se competente” está relacionada (...) com as capacidades de (...) saber estar, saber tornar-se (Luísa).</p>			
--	--	--	--	--	--	--

			<p>São (...) atitudes que o sujeito é capaz de mobilizar (saber-estar) em contextos específicos (Lurdes).</p> <p>As competências são (...) atitudes (...) (Isabel).</p> <p>Competências profissionais são (...) atitudes (Graça).</p>			
		3.2- Saber-fazer social	Deste modo, trata-se de promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes otimizando a utilização dos conhecimentos em situações diversas (Graça).	1	1	
		4- Enquanto saber-aprender como um processo contínuo				
		4.1- Capacidade de adquirir, manter e desenvolver competências ao longo da vida	<p>Estas competências profissionais são adquiridas pelo professor durante a sua formação académica, durante a prática pedagógica e ao longo de toda a sua carreira profissional (Diana).</p> <p>São capacidades, habilidades, atitudes e modos de estar e agir que qualquer profissional deve adquirir ao longo da vida, de modo a desenvolver a sua profissão da melhor maneira (Alexandra).</p> <p>Competências profissionais são conhecimentos e capacidades que vão sendo adquiridas ao longo do tempo para uso na realização de uma dada actividade profissional (Mara).</p> <p>(...) e que nunca deixa de “trabalhar” e “melhorar” essa mesma competência (Carlota).</p> <p>São saberes e capacidades que se adquirem e desenvolvem ao longo do curso (...) (Mónica).</p> <p>Competências profissionais são saberes e capacidades que um profissional deve adquirir e desenvolver ao longo da sua profissão para a desempenhar cada vez melhor (Irene).</p> <p>Competências profissionais são o conhecimento científico e empírico que se vai adquirindo ao longo da vida profissional (Licínia).</p>	7	7	

	5- Enquanto constructo central na formação profissional		1	1	
	5.1- Reconhecimento da centralidade das competências profissionais na formação profissional	As competências profissionais são muito importantes para o docente poder exercer, avaliar e ser avaliado com sucesso na sua profissão (...) (Mónica).	1	1	

Quadro 3.1 Matriz de resultados da análise de conteúdo das respostas à pergunta n.º 3 do questionário (depois do estágio)

CATEGORIAS	INDICADORES	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo						
		Por indicador				Por categoria		
		UE	%	UR	%	UE	%	UR
C – Conceito de competência profissional	1- Enquanto domínio de conhecimentos	19	47,5	20	20,0	40	100	100
	2- Enquanto domínio de saberes-fazer técnico-profissionais	37	92,5	56	56,0			
	2.1- Capacidade de mobilizar saberes para agir de forma profissional	36	90,0	55	98,2			
	2.2- Capacidade de aplicar o que se aprendeu	1	02,5	1	01,8			
	3- Enquanto adopção de atitudes e de valores (saber-fazer social/saber-estar)	14	35,0	16	16,0			
	3.1- Saber-estar	13	32,5	15	93,7			
	3.2- Saber-fazer social	1	02,5	1	06,3			
	4- Enquanto saber-aprender como um processo contínuo	7	17,5	7	07,0			
	4.1- Capacidade de adquirir, manter e desenvolver competências ao longo da vida	7	17,5	7	100			
	5- Enquanto constructo central na formação profissional	1	02,5	1	01,0			
	5.1- Reconhecimento da centralidade das competências profissionais na formação profissional	1	02,5	1	100			

Quadro 4 Análise de conteúdo das respostas à pergunta n.º 4 do questionário (depois do estágio)					
CATEGORIAS/ SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	UE	UR	
				Por indi- cador	Por cate- goria
CATEGORIA D – Desenvolvimento das competências (Como é que as competências profissionais são construídas?)					
D1- Factores de desenvolvimento	1- Formação académica	<p>Desenvolvem-se essencialmente através do estudo (...) (Rute).</p> <p>Ao mesmo tempo, é imperativo ir obtendo mais formação em diversas áreas (Sofia).</p> <p>As competências desenvolvem-se na formação inicial e contínua (...) (Sónia).</p> <p>A forma como abordam o processo de ensino-aprendizagem depende dos saberes profissionais e das capacidades que o professor possui para os mobilizar (...) (Patrícia).</p> <p>Estas competências são também desenvolvidas através de acções de formação (...) (Diana).</p> <p>As competências desenvolvem-se através da formação inicial (...) (Alexandra).</p> <p>Desenvolvem-se através da formação (inicial e contínua) (...) (Antonino).</p> <p>As competências desenvolvem-se (...) com a formação contínua e inicial (...) (Fátima).</p> <p>Desenvolvem-se não só através (...) do estudo (...) (Filomena).</p> <p>As competências desenvolvem-se (...) através de estudos (...) (Felícia).</p> <p>Também através (...) do estudo (...) (Dora).</p> <p>Através do estudo (...) (Susana).</p> <p>Uma das formas de desenvolvimento da competência é claramente a formação</p>	19	22	

		<p>continua (...) (Carlota).</p> <p>São reforçadas, no caso dos professores, na formação inicial (...) (Gabriela).</p> <p>A formação inicial e contínua são um contributo muito importante para o seu desenvolvimento (Lurdes).</p> <p>As competências dos professores desenvolvem-se através da aquisição de conhecimentos (...) (Vanessa).</p> <p>O professor desenvolve as suas competências durante a sua formação inicial (...) (Isabel).</p> <p>Durante a vida académica o futuro professor desenvolve as suas competências nas disciplinas (...) (Isabel).</p> <p>Quando se torna professor essas competências devem continuar a ser desenvolvidas pelo estudo (...) (Isabel).</p> <p>Primeiramente adquirimos na formação inicial as bases para se ser professor (Paula).</p> <p>Estas bases adquirem-se através da frequência de certas unidades curriculares (...) (Paula).</p> <p>(...) através de acções de formação profissional diversificadas (...) (Berta).</p>			
	2- Experiência/prática profissional	<p>Estas competências desenvolvem-se na sua maioria em contextos educacionais e práticos (Olga).</p> <p>Desenvolvem-se essencialmente através (...) da prática (...) (Rute).</p> <p>As competências profissionais desenvolvem-se no contacto directo com o contexto em causa, neste caso a escola (Elvira).</p> <p>É na prática pedagógica que as competências têm verdadeiro desenvolvimento (Elvira).</p>	23	27	

		<p>As competências desenvolvem-se (...) a partir do estágio (...) (Alexandra).</p> <p>Desenvolvem-se através (...) da prática pedagógica (...) (Antonino).</p> <p>(...) e acima de tudo com a experiência (Carlos).</p> <p>As competências desenvolvem-se através do contacto directo com a realidade (...) (Fátima).</p> <p>Pela acção concreta de uma actividade profissional (...) (Dora).</p> <p>As competências desenvolvem-se em situações concretas de trabalho com os alunos, com a experiência e com um conjunto de “ferramentas” que o professor deve ter em conta durante as aprendizagens (Alda).</p> <p>Assim, podemos dizer que as competências desenvolvem-se através das práticas educativas (...) (Alda).</p> <p>Através (...) da prática (...) (Susana).</p> <p>Talvez a maioria se desenvolvam no terreno, na sala de aula, em situação profissional (Carlinda).</p> <p>As competências desenvolvem-se através do contacto com a realidade profissional (Alice).</p> <p>As competências desenvolvem-se através de contextos adequados. Se para alguém se tornar competente na realização de uma determinada tarefa, necessita de a desempenhar, o contexto de aprendizagem deve possibilitar-lhe isso (Beatriz).</p> <p>(...) e limadas posteriormente através da prática, da experiência (...) (Gabriela).</p> <p>Através da prática (...) (Liliana).</p>			
--	--	---	--	--	--

		<p>As competências profissionais desenvolvem-se através dos seguintes instrumentos: prática pedagógica (...) (Luísa).</p> <p>Também a prática em contexto real permite o desenvolvimento de muitas competências (Lurdes).</p> <p>As competências dos professores desenvolvem-se através (...) da orientação que o professor dá aos alunos para adquirirem uma boa aprendizagem ao longo da vida (Vanessa).</p> <p>As competências profissionais desenvolvem-se através das práticas pedagógicas (...) (Irene).</p> <p>(...) o futuro professor desenvolve as suas competências (...) no estágio, nas experiências vividas durante a sua formação (Isabel).</p> <p>(...) prática (...) (Isabel).</p> <p>As competências profissionais desenvolvem-se em contextos escolares particulares através da experiência e da prática (...) (Ilda).</p> <p>(...) nos estágios (Paula).</p> <p>Desenvolvem-se através da acção (...) (Licínia).</p> <p>(...) prática no local de trabalho (Zélia).</p>			
	3- Reflexão na e sobre as práticas profissionais	<p>É óbvio que estas não se podem desprender da auto-reflexão para que sejam sentidas e processadas intrinsecamente (Olga).</p> <p>As competências desenvolvem-se (...) na prática reflexiva (Sara).</p> <p>Desenvolvem-se essencialmente através (...) das reflexões que se realizam posteriormente a esta [prática] (Rute).</p> <p>Para que as competências se desenvolvam importa principalmente reflectir sobre as suas acções não só individualmente (...) (Sofia).</p>	29	32	

		<p>Como anteriormente já referi os conflitos cognitivos gerados (...) através da reflexão (oral e/ou escrita) ajudam-nos a desenvolver competências (Edite).</p> <p>As competências desenvolvem-se através (...) das reflexões nas e sobre as práticas, da escrita de narrativas auto biográficas, da leitura de bibliografia relacionada com o tema (...) (Alexandra).</p> <p>Desenvolvem-se através (...) da sua reflexão [prática pedagógica] (Antonino).</p> <p>As competências desenvolvem-se através duma postura reflexiva acerca de uma diversidade de variáveis: observação e intervenção (alunos) (...) (Carlos).</p> <p>(...) e com o espírito reflexivo (Fátima).</p> <p>Desenvolvem-se não só através (...) de reflexões (Filomena).</p> <p>As competências desenvolvem-se (...) através (...) da reflexão da prática lectiva (...) (Felícia).</p> <p>Pela (...) reflexão/avaliação que o sujeito faz dessa acção (Dora).</p> <p>Assim, podemos dizer que as competências desenvolvem-se através (...) da reflexão (Alda).</p> <p>Através (...) da (...) reflexão que cada um poderá fazer acerca das tarefas próprias de uma determinada profissão (Susana).</p> <p>Desenvolve-se também através da reflexão na e sobre a prática (...) (Mara).</p> <p>As competências desenvolvem-se através (...) de tentativas de erro seguidas de reflexões e aplicação de novas estratégias a fim de melhorar o sucesso da aprendizagem e das suas práticas (Alice).</p> <p>Através (...) da reflexão numa lógica de desenvolvimento profissional (Carolina).</p>			
--	--	--	--	--	--

		<p>(...) e limadas posteriormente através (...) da reflexão (Gabriela).</p> <p>Através (...) da abertura do professor face à mudança... (Liliana).</p> <p>(...) e a escrita de diários de bordo, de portefolios e de narrativas autobiográficas. A construção destes últimos instrumentos permite ao formando a regulação das suas aprendizagens através de reflexões pessoais acerca da (re)construções das competências profissionais ao longo do seu processo de formação (Luísa).</p> <p>Também a análise pelo orientador/supervisor de todas as reflexões escritas tem uma importância primordial no desenvolvimento profissional do aluno em formação (Luísa).</p> <p>Através da reflexão antes, na e após a prática, da escrita de narrativas autobiográficas e de portefolios reflexivos (Lurdes).</p> <p>(...) e posterior reflexão sobre as mesmas (Irene).</p> <p>Só com a análise e a reflexão é possível ver onde se errou, o que se pode melhorar ou mesmo alterar (Irene).</p> <p>(...) e da reflexão (Ilda).</p> <p>Mas não ignoram o papel das teorias pedagógicas na reflexão (Ilda).</p> <p>(...) reflexões acerca das práticas (...) (Graça).</p> <p>(...) através (...) das análises e reflexões sobre a prática profissional (Paula).</p> <p>(...) e da própria reflexão que se faz da acção (Licínia).</p> <p>A reconstrução das competências profissionais acontece a vários níveis: através da análise e reflexão das experiências realizadas na prática profissional (...) (Berta).</p>			
--	--	---	--	--	--

		<p>Estes factores todos associados a uma reflexão crítica (Zélia).</p> <p>As reflexões antes, durante e após as intervenções bem como a escrita de narrativas autobiográficas e o feedback dos supervisores são contributos importantes para o desenvolvimento de competências profissionais (Odete).</p>			
		4- Interação com uma diversidade de contextos e actores sociais	18	21	
	4.1- Com os contextos reais e actores da prática profissional	<p>Desenvolvem-se também (...) através (...) do trabalho cooperativo (Rute).</p> <p>(...) mas com outros colegas permitindo assim uma troca de ideias (Sofia).</p> <p>As competências (...) numa interacção com o quotidiano, ou seja, com os próprios contextos de trabalho em que cada indivíduo labora (Sónia).</p> <p>As competências profissionais dos professores desenvolvem-se através de situações reais com as quais os professores se confrontam (Patrícia).</p> <p>Um professor desenvolve as suas competências profissionais ao longo (...) da sua prática pedagógica devido à interacção regular com a realidade de ensino-aprendizagem (Diana).</p> <p>Estas competências são também desenvolvidas através (...) de intercâmbios escolares (Diana).</p> <p>(...) interacção com outros actores sociais (colegas, pais) (...) (Carlos).</p> <p>As competências desenvolvem-se (...) através (...) de trabalho em equipa ou individualmente (...) (Felicía).</p> <p>Também através (...) da interacção com colegas (trabalho em equipa) (Dora).</p> <p>Desenvolve-se também (...) pela confrontação com perspectivas ou práticas divergentes (Mara).</p> <p>(...) nunca desvalorizando a experiência relacional com quem trabalhamos (Carlota).</p>	15	17	

		<p>Podem ainda desenvolver-se em interacção e confronto entre as próprias experiências e a partilha de experiências do outro mas sempre com a possibilidade de fazer, de agir (Beatriz).</p> <p>Essencialmente ao longo da prática pedagógica uma vez que estamos sempre a desenvolver novas competências à medida que interagimos com os contextos de prática (Mónica).</p> <p>As competências também se desenvolvem através da reorganização de conhecimentos já adquiridos ao serem confrontados com os dados da experiência (Mónica).</p> <p>O desenvolvimento das competências tem a ver também com cada criança, pois cada uma tem o seu nível de desenvolvimento e é através desse nível de desenvolvimento que o professor vai adequar as propostas de ensino-aprendizagem. Assim, as competências profissionais desenvolvem-se também na interacção com a prática (Vanessa).</p> <p>(...) e partilha de saberes (Irene).</p> <p>(...) e na reflexão com os professores e colegas (Paula).</p>			
	4.2- Com a experiência da vida quotidiana	<p>(...) e também através das vivências que todos temos ao longo da vida (Alexandra).</p> <p>As competências desenvolvem-se em inúmeras situações da vida (Carlinda).</p> <p>No entanto, existem competências que se desenvolvem no seio da família, no nosso dia-a-dia, na experiência, na alegria e na dor de cada dia (Carlinda).</p> <p>(...) e através de vivências que não estão directamente relacionadas com a profissão mas que contribuem para a sua formação como indivíduo (Berta).</p>	3	4	
	5- Investigação	<p>O desenvolvimento das competências profissionais são mais perceptíveis em situações reais, principalmente quando é ultrapassado ou quando surgem uma situação-problema, onde é exigida a reacção do professor (Olga).</p> <p>As competências desenvolvem-se através da (...) investigação (...) (Sara).</p>	17	17	

		<p>Desenvolvem-se também (...) através (...) da investigação (...) (Rute).</p> <p>(...) e evoluem [as competências] à medida que resolve com sucesso as situações de ensino-aprendizagem (Patrícia).</p> <p>Outra forma do professor adquirir competências profissionais é através da investigação aplicada (Diana).</p> <p>Como anteriormente já referi os conflitos cognitivos gerados pelas situações problema reais (...) ajudam-nos a desenvolver competências (Edite).</p> <p>As competências desenvolvem-se (...) através de pesquisa e investigação (...) (Alexandra).</p> <p>Desenvolvem-se não só através da resolução de situações práticas problemáticas, mas também através de investigações (...) (Filomena).</p> <p>As competências desenvolvem-se (...) através (...) da investigação na acção (Felícia).</p> <p>Também através da investigação (...) (Dora).</p> <p>Através (...) da investigação (...) (Susana).</p> <p>As competências desenvolvem-se (...) através da experimentação (...) (Alice).</p> <p>Através da investigação (...) numa lógica de desenvolvimento profissional (Carolina).</p> <p>As competências profissionais também se desenvolvem através da investigação/formação contínua (...) (Irene).</p> <p>(...) investigação... (Isabel).</p> <p>(...) investigações autónomas, experiências em contextos educativos, entre</p>			
--	--	---	--	--	--

		outros (Graça).			
		(...) realização de estudos e pesquisas (...) (Zélia).			
	6- Interação teoria-prática	<p>As competências desenvolvem-se através da teoria suportada (...) na prática (...) (Sara).</p> <p>Desenvolvem-se com a prática mas assentam sempre na teoria (Dalila).</p> <p>No que diz respeito aos professores do 1.º CEB as competências profissionais são desenvolvidas no contexto das práticas pedagógicas nas quais são mobilizados diversos conhecimentos científicos (Odete).</p>	3	3	
	7- Tempo	<p>Desenvolvem-se também ao longo de toda a vida (...) (Rute).</p> <p>Um professor desenvolve as suas competências profissionais ao longo da sua formação (...) (Diana).</p> <p>As competências profissionais desenvolvem-se ao longo da vida, visto que o saber é algo que se encontra constantemente em mudança (Edite).</p> <p>As competências desenvolvem-se ao longo da vida (...) (Felícia).</p> <p>Uma competência profissional é dinâmica. A competência é um aspecto que merece um trabalho contínuo em seu redor, que sugere uma constante mudança de parâmetros e que se deve adaptar constantemente à realidade envolvente (Carlota).</p> <p>(...) ao longo da carreira (...) (Carlota).</p> <p>As competências desenvolvem-se ao longo da vida em qualquer contexto. (Gabriela).</p> <p>Deveriam de um processo, portanto dinâmico, através de um percurso pessoal, social e profissional. São reformuladas ao longo do tempo adaptando-se às necessidades da realidade (Gabriela).</p> <p>Através (...) do tempo (...) (Liliana).</p>	13	17	

		<p>Desenvolvem-se e estão em permanente actualização (Liliana).</p> <p>(...) e ao longo da carreira (Isabel).</p> <p>Desenvolvem-se através de contínuas formações (...) (Graça).</p> <p>(...) da formação contínua (Licínia).</p> <p>As competências profissionais desenvolvem-se de forma contínua (Paula).</p> <p>Também se desenvolvem ao longo da carreira através da formação contínua (Paula).</p> <p>(...) ao longo de toda a carreira (...) (Berta).</p> <p>Penso que as competências profissionais se desenvolvem através de experiências ocorridas ao longo da vida (...) (Zélia).</p>			
--	--	---	--	--	--

Quadro 4.1 Matriz de resultados da análise de conteúdo das respostas à pergunta n.º 4 do questionário (depois do estágio)									
CATEGORIAS/ SUBCATEGORIAS	INDICADORES		Unidades de Enumeração/Unidades de Registo						
			Por indicador				Por categoria		
			UE	%	UR	%	UE	%	UR
D1- Factores de desenvolvimento	1- Formação académica		19	47,5	22	15,8	40	100	139
	2- Experiência/prática profissional		23	57,5	27	19,4			
	3- Reflexão na e sobre as práticas profissionais		29	72,5	32	23,0			
	4- Interacção com uma diversidade de contextos e actores sociais		18	45,0	21	15,1			
		4.1- Com os contextos reais e actores da prática profissional	15	37,5	17	81,0			
		4.2- Com a experiência da vida quotidiana	3	07,5	4	19,0			
	5- Investigação		17	42,5	17	12,2			
	6- Interacção teoria-prática		3	07,5	3	02,2			
7- Tempo		13	32,5	17	12,2				

Quadro 5 Análise de conteúdo das respostas à pergunta n.º 5 do questionário (depois do estágio)					
CATEGORIAS/ SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	UE	UR	
				Por Indica- dor	Por (sub)ca- tegoria
E- Competências profissionais que os professores do 1.º CEB devem possuir (início do ano)			40	-	459
E1- Científica			37		54
	1- Possuir conhecimentos científicos nas áreas de intervenção do professor do 1.º CEB	<ul style="list-style-type: none">- Ter bons conhecimentos gerais e dominar as matérias objecto de ensino-aprendizagem dos alunos (1.º, A) (Olga)- Dominar os conteúdos científicos (1.º, A) (Rute)- Possuir conhecimentos científicos de diferentes áreas (3.º, NA) (Sofia)- Competências a nível de conhecimentos (científicas) (6.º, NA) (Patrícia)- Competências de rigor científico (1.º, A) (Elvira)- Rigor científico (e pedagógico) (4.º, NA) (Edite)- Rigor científico (11.º, A) (Alexandra)- Possuir conhecimentos sólidos dos conteúdos (científicos) (7.º A) (Antonino)- Dominar conhecimentos gerais e da especialidade do trabalho de professor (3.º, A) (Fátima)- Domínio de saberes académico-científicos (1.º, NA) (Filomena)- Bons conhecimentos nas áreas disciplinares que constituem o núcleo do currículo (1.º, NA) (Felícia)- Ter conhecimentos nas diversas áreas para desempenhar a sua função (2.º, NA) (Alda)- Dominar conhecimentos científicos gerais e das áreas de especialidade (3.º, A) (Susana)- Ter bom domínio dos conteúdos científicos (10.º, NA) (Carlota)- Coerência científica (e rigor) (2.º, A) (Carlinda)- Dominar conhecimentos científicos relativos às matérias de ensino (2.º, A) (Alice)- Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber (4.º, NA) (Carolina)- Ter conhecimentos /saber (5.º, NA) (Beatriz)- Dominar saberes científicos próprios da acção docente (2.º, NA) (Gabriela)- Possuir conhecimentos e utilizá-los, respeitantes a diferentes áreas do conhecimento (7.º, NA) (Dalila)- Possuir bons conhecimentos científicos e didácticos (1.º, NA) (Mónica)- Possuir conhecimentos científicos (2.º, NA) (Lurdes)- Possuir conhecimentos científicos consistentes (1.º, NA) (Vanessa)- Dominar conhecimentos científicos gerais e específicos mobilizáveis na prática profissional (2.º, NA) (Isabel)- Dominar os conteúdos científicos a leccionar (2.º, NA) (Ilda)	30	30	

		<ul style="list-style-type: none"> - Possuir conhecimento científico das áreas de saber próprias da profissão (1.º, NA) (Paula) - Ter conhecimento científico (5.º, A) (Licínia) - Ter conhecimento científico em áreas de saber próprias do 1.º CEB (1.º, A) (Berta) - Possuir conhecimentos científicos (2.º, NA) (Zélia) - Possuir conhecimento científico (4.º, NA) (Odete) 			
	2- Possuir conhecimentos científicos na área das Ciências da Educação	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as leis da maturidade mental e estádios de desenvolvimento cognitivo dos alunos (2.º, NA) (Olga) - Possuir conhecimento pedagógico de conteúdo (1.º, A) (Sara) - Conhecer os aprendentes e as suas características (4.º, A) (Sara) - Conhecer o currículo nacional do 1.º CEB (1.º, A) (Sónia) - Conhecer, para uma dada disciplina, os conteúdos a ensinar e a sua tradução em objecto de aprendizagem (6.º, A) (Diana) - Conhecer o programa do 1.º CEB (1.º, NA) (Alexandra) - Identificar os estádios/níveis de desenvolvimento dos alunos (8.º, NA) (Antonino) - Conhecer modelos de ensino com o intuito de seleccionar os melhores ajustando-os à sua turma (5.º, A) (Antonino) - Possuir formação cultural, pessoal, social e ética (5.º, A) (Felicía) - Conhecer os conteúdos a leccionar no 1.º CEB (2.º, NA) (Dora) - Conhecer e usar metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem diversificadas (4.º, A) (Susana) - Conhecer metodologias e estratégias adequadas ao ensino e aprendizagem (2.º, A) (Mara) - Conhecer os programas relativos aos diferentes anos de escolaridade (1.º, NA) (Mara) - Escolher e justificar metodologias escolhidas para transmitir determinados conhecimentos (conceitos, regras, etc.) (6.º, A) (Carlinda) - Conhecer as diferentes áreas do currículo pondo-as em prática (1.º, A) (Carolina) - Compreender conceitos chave da área da educação e mobilizá-los quando deles necessitar (1.º, A) (Luísa) - Ter conhecimentos teórico-práticos na área do ensino e da aprendizagem (3.º, NA) (Isabel) - Conhecimento psicopedagógico (1.º, A) (Graça) - Conhecimento didáctico do conteúdo (2.º, A) (Graça) - Conhecimento do conteúdo (5.º, A) (Graça) - Conhecimento do contexto (7.º, A) (Graça) - Ter conhecimento científico em áreas ligadas à psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem da criança (8.º, NA) (Berta) - Possuir conhecimentos didáctico-pedagógicos (3.º, NA) (Zélia) - Conhecer métodos e técnicas de ensino (3.º, A) (Odete) 	19	24	

E2- Didáctico-pedagógica			40		188
	1- Organizar/planificar o trabalho pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de planificar utilizando diversas metodologias e estratégias (3.º, A) (Sara) - Construir e planificar sequências didáticas (10.º, A) (Diana) - Organizar, orientar, ensaiar para uma festa (15.º, A) (Edite) - Organizar e animar situações de aprendizagem (12.º, NA) (Antonino) - Programar situações de trabalho em grupo (13.º, NA) (Antonino) - Organizar e estimular situações de ensino-aprendizagem (3.º, NA) (Carlos) - Competências de organização e planificação (6.º, A) (Filomena) - Conceber e desenvolver o respectivo currículo, através da planificação (4.º, NA) (Felícia) - Organizar e planificar, implementar e avaliar o ensino e a aprendizagem (1.º, A) (Dora) - Planificar e organizar o processo de ensino-aprendizagem (1.º, A) (Susana) - Planificar e desenvolver a actividade didáctica de forma aberta (3.º, A) (Mara) - Saber tomar decisões (5.º, A) (Carolina) - Organizar e estimular situações de aprendizagem (1.º, NA) (Liliana) - Organizar os espaços sala de aula para os diversos momentos (17.º, A) (Lurdes) - Organizar o ensino e promover, individualmente ou em equipa, as aprendizagens no quadro dos paradigmas epistemológicos das áreas do conhecimento e de opções pedagógicas e didácticas fundamentadas recorrendo à actividade experimental sempre que esta se revele pertinente (13.º, NA) (Irene) - Planificar, desenvolver e avaliar as actividades de ensino e aprendizagem (1.º, A) (Isabel) - Organizar e estimular situações de aprendizagem adequadas aos alunos, respeitando as suas necessidades e ritmos de trabalho (1.º, A) (Ilda) - Planificar e desenvolver estratégias e actividades adequadas (1.º, NA) (Zélia) - Ter capacidade de tomar decisões (7.º, A) (Berta) 	18	19	
	2- Promover a aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Promover aprendizagens significativas contribuindo para o desenvolvimento de competências dos alunos (8.º, A) (Sofia) - Orientar os alunos (9.º, A) (Sofia) - Promover aprendizagens significativas para o aluno (2.º, A) (Sónia) - Competências pedagógicas (1.º, A) (Patrícia) - Competências didáctico-pedagógicas (2.º, A) (Elvira) - Gerar conhecimentos nos alunos tendo como base os seus conhecimentos e experiências (1.º, A) (Edite) - Gerir a progressão das aprendizagens (9.º, A) (Antonino) - Gerir a progressão das aprendizagens (2.º, NA) (Carlos) - Competências didáctico-pedagógicas (2.º, NA) (Filomena) - Promover diversos tipos de aprendizagens (5.º, A) (Alda) 	22	25	

		<ul style="list-style-type: none"> - Saber orientar aprendizagens significativas (1.º, A) (Carlota) - Desenvolver as aprendizagens mobilizando saberes científicos relativos às diferentes áreas e conteúdos curriculares (1.º, A) (Alice) - Saber ser mediadora do conhecimento (3.º, A) (Beatriz) - Competências pedagógico-didáticas (1.º, NA) (Gabriela) - Ser capaz de ajudar a construir conhecimentos (2.º, NA) (Dalila) - Promover aprendizagens significativas (7.º, NA) (Liliana) - Gerir a progressão das aprendizagens (2.º, NA) (Liliana) - Promover aprendizagens significativas no âmbito dos projectos educativo, curricular de turma e/ou de investigação (3.º, NA) (Luísa) - Conseguir seleccionar, analisar e transformar a informação em conhecimento útil (11.º, A) (Luísa) - Capacidades de fazer a transposição didáctica (3.º, A) (Lurdes) - Promover aprendizagens significativas no âmbito dos objectivos do projecto curricular de turma, desenvolvendo as competências essenciais e estruturantes que o integram (12.º, A) (Irene) - Promover a aprendizagem sistemática dos processos de trabalho intelectual e das formas de organizar e comunicar bem como o envolvimento activo dos alunos nos processos de aprendizagem e na gestão do currículo (11.º, NA) (Irene) - Promover as aprendizagens no âmbito do projecto curricular de turma (2.º, A) (Paula) - Ter a capacidade de promover as aprendizagens curriculares no respeito da individualidade de cada aluno (2.º, A) (Berta) - Ensinar e motivar os alunos (1.º, A) (Odete) 			
	3- Usar metodologias, estratégias e actividades de ensino-aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Questionar todas as intervenções dos alunos de forma pertinente e objectivamente pedagógica (3.º, NA) (Olga) - Promover conflitos cognitivos em todas as dimensões pessoais, académicas, etc. nos alunos (8.º, NA) (Olga) - Envolver os alunos em experiências (10.º, A) (Sofia) - Recorrer a actividade experimental na sala de aula (13.º, NA) (Sónia) - Desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas (5.º, A) (Sónia) - Privilegiar o trabalho de projecto e de investigação na sala de aula (8.º, NA) (Sónia) - Competências a nível do saber-fazer (4.º, A) (Patrícia) - Desenvolver/proporcionar actividades que tenham funcionalidades para a vida das crianças (2.º, NA) (Edite) - Proporcionar uma grande diversidade de tarefas (12.º, A) (Edite) - Organizar e orientar os trabalhos de grupo (11.º, A) (Edite) - Desenvolver actividades que promovam a imaginação, criatividade e representação (13.º, A) (Edite) 	18	28	

		<ul style="list-style-type: none"> - Implicar os alunos nas suas aprendizagens (aprendizagem significativa) (3.º, A) (Antonino) - Envolver os alunos na aprendizagem e nas tarefas escolares (1.º, A) (Carlos) - Promover actividades de desenvolvimento e de aprendizagens significativas (1.º, A) (Fátima) - Conceber e realizar actividades de ensino-aprendizagem que favoreçam os alunos (4.º, NA) (Alda) - Conceber, realizar e avaliar as actividades de ensino-aprendizagem (6.º, NA) (Alda) - Trabalhar e controlar o trabalho de grupo (8.º, A) (Carlinda) - Deixar acontecer o erro (para que os alunos tenham contacto com as duas realidades: certo e errado) (5.º, A) (Carlinda) - Utilizar várias modalidades de trabalho de modo a tornar as aulas dinâmicas (14.º, A) (Alice) - Adoptar metodologias de trabalho e de aprendizagem adequadas aos objectivos visados (3.º, A) (Carolina) - Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas (6.º, A) (Carolina) - Saber usar metodologias adequadas (2.º, A) (Beatriz) - Saber aplicar pedagogias adequadas em função do contexto (6.º, NA) (Beatriz) - Desenvolver metodologias e estratégias adequadas nas aulas (5.º, A) (Mónica) - Envolver os alunos nas suas aprendizagens e no trabalho (3.º, A) (Liliana) - Desenvolver estratégias /actividades adequadas aos alunos (1.º, A) (Lurdes) - Desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos (6.º, A) (Irene) - Desenvolver diferentes metodologias e estratégias pedagógicas face às características dos alunos (2.º, NA) (Licínia) 			
	4- Usar as TIC, audiovisuais e materiais curriculares no processo de ensino-aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Servir-se de novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem (12.º, A) (Sofia) - Seleccionar e construir material adequado (11.º, A) (Sofia) - Usar as novas tecnologias dentro da sala de aula (8.º, A) (Diana) - Usar as novas tecnologias no desenvolvimento do currículo (13.º, A) (Alexandra) - Utilizar, dominar e ensinar tecnologias de vanguarda (10.º, A) (Antonino) - Utilizar as novas tecnologias (TIC) (8.º, A) (Carlos) - Utilizar as tecnologias da informação e comunicação (8.º, A) (Fátima) - Utilizar as TIC na sala de aula e na sua própria formação (10.º, NA) (Filomena) - Usar as NTIC no processo de ensino-aprendizagem (11.º, A) (Dora) - Incentivar as crianças no uso das NTIC (8.º, A) (Susana) - Utilizar as NTIC no processo de ensino-aprendizagem e na sua própria formação (5.º, A) (Gabriela) - Utilizar as novas tecnologias da informação e da comunicação (7.º, A) (Mónica) 	14	15	

		<ul style="list-style-type: none"> - Motivar para o uso das NTIC (15.º, A) (Lurdes) - Utilizar, em função das diferentes situações, e incorporar adequadamente nas actividades de aprendizagem, linguagens diversas e suportes variados, nomeadamente as tecnologias de informação e comunicação promovendo a aquisição de competências básicas neste domínio (5.º, A) (Irene) - Saber usar as novas tecnologias (9.º, A) (Isabel) 			
	5- Gerir de forma interdisciplinar os conteúdos de ensino-aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar as áreas disciplinares significativamente e de forma integrada. (11.º, A) (Olga) - Desenvolver o currículo de forma interdisciplinar (2.º, A) (Rute) - Praticar o apoio integrado, trabalhar com os alunos com grande dificuldade (5.º, NA) (Diana) - Ser capaz de gerir de forma integrada as diferentes áreas curriculares do 1.º CEB (3.º, NA) (Dora) - Desenvolver o currículo de forma interligada recorrendo ao trabalho de projecto, à experimentação ... (11.º, NA) (Mara) - Desenvolver as aulas tendo em conta a interdisciplinaridade (12.º, A) (Alice) - Entender o processo de ensino-aprendizagem como um todo (4.º, A) (Dalila) - Promover a interdisciplinaridade (10.º, A) (Lurdes) - Utilizar de forma integrada saberes próprios da sua especialidade e saberes transversais e multidisciplinares adequados ao respectivo nível e ciclo de ensino (3.º, A) (Irene) - Desenvolver o currículo mobilizando interdisciplinarmente diferentes áreas curriculares (3.º, A) (Paula) 	10	10	
	6- Transmitir conhecimentos	-	-	-	
	7- Avaliar	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar as situações de ensino-aprendizagem (10.º, NA) (Sara) - Saber avaliar os alunos e o processo de ensino-aprendizagem (3.º, NA) (Rute) - Avaliar, recorrendo a métodos adequados e a estratégias diversificadas (2.º, A) (Sofia) - Observar e avaliar os alunos nas situações de aprendizagem, segundo uma abordagem formativa (2.º, A) (Diana) - Avaliar as aprendizagens dos alunos (5.º, NA) (Edite) - Avaliar os alunos privilegiando a avaliação formativa (5.º, A) (Susana) - Saber avaliar com instrumentos adequados (8.º, NA) (Beatriz) - Saber avaliar os alunos/envolvê-los no processo de avaliação/utilizar estratégias de avaliação diversificadas (5.º, A) (Lurdes) - Utilizar a avaliação nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação (8.º, NA) (Irene) - Avaliar os alunos como estratégia de regulação do processo de ensino-aprendizagem (4.º, NA) (Ilda) - Utilizar a avaliação das aprendizagens dos alunos como um instrumento regulador da aprendizagem (10.º, NA) (Graça) - Avaliar (nas suas diferentes modalidades) para promover a qualidade do ensino e da aprendizagem 	12	12	

	(4.º, A) (Licínia)			
8- Ajudar o aluno a “aprender a aprender”	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a auto-reflexão e a reflexão nos alunos (4.º, NA) (Olga) - Capacitar os alunos na mobilização e “manipulação” de conhecimentos em diferentes situações (9.º, NA) (Olga) - Ser capaz de auto avaliar a sua própria acção e incentivar essa mesma prática junto aos alunos (7.º, NA) (Sónia) - Suscitar nos alunos o desejo de aprender, explicar o sentido de trabalho escolar e desenvolver a capacidade de auto-avaliação nas crianças (9.º, A) (Diana) - Envolver os alunos em actividades de pesquisa, em projectos de investigação concebidos, desenvolvidos e avaliados cooperativamente (7.º, A) (Diana) - Incentivar os alunos na procura de explicações (7.º, A) (Edite) - Incentivar à pesquisa, recorrendo a várias fontes (8.º, A) (Edite) - Incentivar à pesquisa, à procura dos saberes populares; científicos, etc. (9.º, A) (Carlinda) - Orientar e criar nos alunos capacidades reflexivas para uma boa aprendizagem ao longo da vida (9.º, NA) (Mónica) - Levar os alunos a reflectirem em diversos momentos das aulas (16.º, A) (Lurdes) - Orientar e criar nos alunos capacidades para uma boa aprendizagem ao longo da vida (6.º, A) (Vanessa) 	8	11	
9- Centrar o processo de ensino-aprendizagem no aluno	<ul style="list-style-type: none"> - Conceber e gerir situações/problemas adequadas aos níveis e possibilidades dos alunos (3.º, A) (Diana) - Trabalhar a partir das representações dos alunos (1.º, A) (Diana) - Coordenar /orientar actividades para os diferentes anos de escolaridade (14.º, A) (Edite) - Adequar estratégias pedagógicas às características dos alunos (5.º, A) (Alexandra) - Respeitar o ritmo de cada aluno (4.º, A) (Alexandra) - Respeitar o nível dos alunos e a sua capacidade de aprendizagem (6.º, A) (Antonino) - Fazer o ensino individualizado (2.º, A) (Fátima) - Adaptar o currículo às características dos alunos (7.º, A) (Dora) - Observar e identificar nas crianças as suas características, de modo a incluí-las no processo de ensino-aprendizagem e ajudá-las (3.º, A) (Alda) - Propor estratégias adequadas aos ritmos de aprendizagem diversificadas (12.º, A) (Alda) - Integrar e aproveitar o “background” dos alunos no decorrer das aulas (15.º, A) (Alda) - Desenvolver as competências dos alunos a partir dos seus saberes e experiências (7.º, NA) (Susana) - Promover a participação dos alunos nas actividades de ensino (8.º, A) (Mara) - Integrar os recursos do meio e as experiências dos alunos no desenvolvimento do currículo (7.º, A) (Mara) 	22	31	

		<ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de integrar os conhecimentos dos alunos ao longo das aulas (6.º, A) (Carlota) - Ser capaz de adaptar tarefas a diferentes alunos, com diferentes ritmos de trabalho (7.º, NA) (Carlota) - Utilizar as contribuições dos alunos em contexto de aula (para melhorar a prática) (3.º, A) (Carlinda) - Utilizar os conhecimentos prévios dos alunos para a construção de situações de aprendizagem escolar (3.º, A) (Alice) - Estar atento à individualidade de cada aluno e procurar resolver situações de conflito (11.º, NA) (Alice) - Mobilizar a diversidade de saberes (culturais, científicos e tecnológicos) dos alunos na aprendizagem (Carolina) (2.º, NA) - Saber atender à singularidade (4.º, NA) (Beatriz) - Adequar a matéria a leccionar consoante a heterogeneidade dos seus alunos respeitando os diferentes níveis de aprendizagem (8.º, A) (Mónica) - Reconhecer a importância dos conhecimentos prévios dos alunos e partir deles para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem (6.º, A) (Mónica) - Utilizar saberes próprios e adquiridos resultantes da produção e uso de diversos saberes integrados (8.º, NA) (Liliana) - Utilizar os diversos contributos dos alunos (9.º, A) (Lurdes) - Adaptar a matéria a leccionar consoante a heterogeneidade (diferenças) dos seus alunos (5.º, NA) (Vanessa) - Respeitar os diferentes níveis de aprendizagem de cada aluno (4.º, A) (Vanessa) - Usar os saberes e as experiências dos alunos no processo de ensino-aprendizagem (4.º, A) (Isabel) - Utilizar os saberes prévios e as experiências dos alunos na aprendizagem (3.º, A) (Ilda) - Integrar os saberes das crianças e da comunidade nos projectos curriculares de turma e de escola (6.º, NA) (Paula) - Ter em consideração o currículo e adaptá-lo às características dos alunos e do meio (7.º, NA) (Licínia) 			
	10- Desenvolver uma prática intermulticultural	<ul style="list-style-type: none"> - Ter em conta a perspectiva de uma escola inclusiva (7.º, NA) (Sofia) - Identificar e respeitar as diferenças culturais de cada aluno (11.º, A) (Sónia) - Combater os processos de exclusão e discriminação (12.º, A) (Sónia) - Perspectivar a escola e a comunidade como espaço privilegiados de educação inclusiva (6.º, A) (Sónia) - Integrar/fomentar o desenvolvimento dos alunos com NEEs (10.º, NA) (Edite) - Respeitar as diversas culturas dos alunos (2.º, A) (Alexandra) - Respeito de diferenças culturais e pessoais dos alunos (5.º, A) (Fátima) 	18	24	

		<ul style="list-style-type: none"> - Ver a escola como espaço de educação inclusiva e de intervenção social (12.º, A) (Filomena) - Gerir a sala de aula como um espaço de entreajuda e igualdade de direitos (15.º, A) (Filomena) - Promover a inclusão, a segurança e a autonomia das crianças (7.º, A) (Felícia) - Valorizar diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão (4.º, A) (Dora) - Promover nos alunos o interesse e o respeito por povos e culturas (10.º, A) (Alice) - Actuar numa perspectiva multicultural e integradora (6.º, NA) (Dalila) - Respeitar os alunos assim como diferenças culturais, pessoais valorizando os diferentes saberes e culturas (10.º, A) (Liliana) - Conseguir identificar e respeitar as diferenças culturais e pessoais dos alunos e de outros membros da comunidade educativa (14.º, A) (Luísa) - Perspectivar a escola e a comunidade como espaços de educação inclusiva e de intervenção social (15.º, A) (Luísa) - Ser defensor da utilização das línguas estrangeiras no 1.º CEB e considera que a correcta aprendizagem das mesmas é essencial para uma mais fácil movimentação dentro dos países que constituem a UE (12.º, A) (Luísa) - Educar na diversidade (14.º, A) (Lurdes) - Assegurar a realização de actividades educativas de apoio aos alunos e coopera na detecção e acompanhamento de crianças ou jovens com NEE (7.º, A) (Irene) - Identificar ponderadamente e respeitar as diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e de discriminação (14.º, A) (Irene) - Promover as aprendizagens no respeito pelas diferenças sócio culturais dos alunos (12.º, NA) (Isabel) - Desenvolver o currículo no respeito pelas diferenças sócio culturais dos alunos (6.º, A) (Ilda) - Integrar e valorizar no desenvolvimento do currículo as diferenças culturais existentes no grupo-turma (9.º, NA) (Paula) - Identificar e respeitar diferenças pessoais e culturais dos alunos, valorizando-as (8.º, A) (Licínia) 			
	11- Motivar os alunos	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar aos alunos um <i>feedback</i> válido para as suas aprendizagens (15.º, A) (Sónia) - Gerar interesse e motivação (6.º, NA) (Edite) - Ser dinâmico e motivador (8.º, A) (Alexandra) - Valorizar o trabalho dos alunos (elogiando e incentivando, nunca reprimindo ou criticando) (4.º, A) (Carlinda) - Promover a auto-estima dos alunos e cultivar o gosto pela escola (13.º, NA) (Alice) - Motivar os alunos (4.º, A) (Mónica) - Proporcionar <i>feedback</i> válido (7.º, A) (Lurdes) - Valorizar o aluno e ajudá-lo a valorizar-se (11.º, A) (Lurdes) 	7	8	

	12- Identificar e intervir na resolução de problemas de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar problemas de aprendizagem ou situações em que os alunos precisem de apoio (8.º, NA) (Filomena) - Observar as crianças, identificar as suas características e necessidades individuais e intervir no respeito dessas características e necessidades (2.º, A) (Felícia) - Ser capaz de identificar, analisar e resolver problemas de aprendizagem de cada aluno (6.º, A) (Dora) - Saber ajudar a ultrapassar as dificuldades, conflitos... (3.º, NA) (Carlota) - Saber ouvir e perceber os problemas encontrando soluções (3.º, NA) (Dalila) 	5	5	
E3- Clínico-relacional			38		106
	1- Fomentar a autonomia na aprendizagem dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a autonomia dos alunos (5.º, A) (Sofia) - Ser capaz de fomentar o desenvolvimento autónomo dos alunos (3.º, A) (Sónia) - Fomentar o desenvolvimento da autonomia dos alunos (11.º, NA) (Alda) - Promover a autonomia dos alunos, incentivando-os a realização independente de aprendizagens, dentro e fora da escola (4.º, NA) (Alice) - Promover a autonomia dos alunos (8.º, NA) (Carolina) - Promover a autonomia dos alunos para que estes se vão tornando independentes (3.º, NA) (Mónica) - Fomentar o desenvolvimento da autonomia (11.º, NA) (Liliana) - Promover a autonomia dos alunos e a auto-aprendizagem, através, por exemplo, de pesquisas (13.º, A) (Lurdes) - Desenvolver a autonomia dos alunos (7.º, NA) (Vanessa) - Promover a autonomia dos alunos (6.º, NA) (Isabel) - Promover a autonomia dos alunos (9.º, NA) (Ilda) - Promover o desenvolvimento da autonomia dos alunos (9.º, A) (Licínia) - Promover a autonomia nos alunos (4.º, NA) (Zélia) 	13	13	
	2- Colaborar com colegas/outros professores/trabalhar em equipa	<ul style="list-style-type: none"> - Colaborar com os colegas na concepção, desenvolvimento e avaliação de projectos da escola (12.º, NA) (Olga) - Ser capaz de perspectivar o trabalho de equipa, dando relevância à partilha de saberes e de experiências (10.º, A) (Sónia) - Competências relacionais (4.º, A) (Elvira) - Capacidade de trabalhar em equipa com colegas (10.º, A) (Alexandra) - Trabalhar em equipa (escola reflexiva) (4.º, NA) (Carlos) - Trabalhar em equipa (trabalha bem em equipa e reconhece a sua importância) (11.º, A) (Filomena) - Conseguir trabalhar em conjunto com outros professores ou colegas (8.º, A) (Felícia) - Colaborar com colegas na concepção, desenvolvimento e avaliação dos diferentes projectos da escola (5.º, NA) (Dora) 	19	20	

		<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar em equipa contribuindo tanto para a sua formação como para a dos outros (10.º, A) (Alda) - Ter capacidade de trabalhar em equipa (8.º, A) (Carlota) - Cooperar em projectos comuns (13.º, NA) (Carolina) - Atitudes pessoais e relacionais (4.º, A) (Gabriela) - Trabalhar em equipa (4.º, A) (Liliana) - Colaborar activamente na planificação, realização e avaliação de actividades de ensino-aprendizagem (da escola) (4.º, NA) (Luísa) - Considerar o trabalho de equipa como factor de enriquecimento da sua formação e da própria actividade profissional (5.º, A) (Luísa) - Colaborar e partilhar saberes e experiências com os colegas (8.º, A) (Vanessa) - Perspectivar o trabalho de equipa como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional privilegiando a partilha de saberes e de experiências (2.º, A) (Irene) - Cooperar com colegas e demais parceiros da comunidade educativa (10.º, NA) (Licínia) - Trabalhar em grupo/cooperar com colegas (9.º, A) (Zélia) - Cooperar com colegas (8.º, NA) (Odete) 			
	3- Educar na e para a cidadania	<ul style="list-style-type: none"> - Promover adequadamente debates, diálogos e partilha de opiniões entre os alunos (10.º, A) (Olga) - Desenvolver a formação cívica, os valores (9.º, A) (Edite) - Adoptar procedimentos que visem a construção da igualdade, liberdade e fraternidade (9.º, A) (Carolina) 	3	3	
	4- Estabelecer laços afectivos	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a componente relacional e afectiva em todas as interações (5.º, A) (Olga) - Ter uma boa relação com os alunos (3.º, A) (Alexandra) - Ter sensibilidade para com o outro (5.º, NA) (Filomena) - Ser amigo dos seus alunos (9.º, A) (Carlota) - Acompanhar os alunos no recreio (11.º, A) (Carlinda) - Relacionar-se bem com todos os que o rodeiam (10.º, A) (Carolina) - Saber ser amiga (14.º, A) (Beatriz) - Possuir empatia com as crianças e com o meio (4.º, A) (Paula) - Ter empatia com as crianças e demais comunidade educativa (3.º, A) (Berta) - Saber estabelecer relações afectivas e sociais (2.º, A) (Odete) 	10	10	
	5- Comunicar/ Interagir adequadamente com alunos e comunidade educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Adequar a comunicação, expressão e forma como pensam os alunos (7.º, A) (Olga) - Saber comunicar (6.º, A) (Sara) - Capacidade relacional e de comunicação (6.º, A) (Fátima) - Interagir adequadamente com as crianças e comunidade escolar (2.º, NA) (Susana) - Comunicar com os alunos de forma adequada (5.º, A) (Mara) - Comunicar adequadamente com os alunos (dada a faixa etária) (1.º, A) (Carlinda) 	16	16	

		<ul style="list-style-type: none"> - Ser bom comunicador e promover uma boa interacção entre aluno/aluno e aluno/professor. Utilizar vocabulário adequado à faixa etária dos alunos (5.º, A) (Alice) - Ter capacidade relacional e de comunicação (9.º, A) (Liliana) - Possuir uma boa capacidade relacional e de comunicação que se manifesta em várias situações do exercício profissional (6.º, A) (Luísa) - Comunicar correctamente com os alunos (12.º, A) (Lurdes) - Manifestar capacidade relacional e de comunicação bem como equilíbrio emocional nas várias circunstâncias da sua actividade profissional (9.º, A) (Irene) - Comunicar adequadamente com os alunos (5.º, A) (Ilda) - Possuir capacidade de comunicar de forma adequada (8.º, A) (Paula) - Ter capacidade de comunicação (4.º, A) (Berta) - Comunicar adequadamente com os alunos (5.º, A) (Zélia) - Comunicar adequadamente com os alunos (6.º, A) (Odete) 			
	6- Ser flexível e gerir situações imprevistas	<ul style="list-style-type: none"> - Ser flexível (9.º, A) (Sara) - Ter capacidade de improvisar (12.º, A) (Alexandra) - Lidar com situações imprevistas (12.º, A) (Mara) - Improvisar (reformular o plano se tal for necessário) (7.º, A) (Carlinda) - Saber ser tolerante, paciente e compreensiva (13.º, A) (Beatriz) - Saber lidar com a imprevisibilidade (7.º, NA) (Beatriz) - Lidar com a imprevisibilidade e improvisar quando necessário (10.º, NA) (Mónica) - Ter capacidade de se adaptar às mais diversas situações (6.º, NA) (Licínia) 	7	8	
	7- Desenvolver uma postura ética na relação pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer exigências éticas e deontológicas associadas à profissão (6.º, A) (Sofia) - Competências a nível de saber-estar (sociais e relacionais) (5.º, A) (Patrícia) - Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça (13.º, NA) (Diana) - Relacionar-se eticamente com os alunos, colegas e restantes elementos da comunidade educativa (8.º, A) (Dora) - Revelar uma postura ética perante os alunos e a comunidade educativa (10.º, A) (Mara) - Assiduidade e pontualidade (2.º, A) (Carlota) - Assiduidade e pontualidade (10.º, A) (Carlinda) - Saber ser responsável (12.º, A) (Beatriz) - Saber ser imparcial, justa (11.º, A) (Beatriz) - Saber ser, estar, respeitar... (1.º, A) (Dalila) - Possuir um comportamento cívico, ético e deontológico (12.º, A) (Liliana) - Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão (13.º, A) (Liliana) - Desenvolver a sua acção tendo sempre em consideração os valores éticos e deontológicos 	15	18	

		associados à dimensão cívica da formação (7.º, A) (Luísa) - Ser capaz de saber ser e estar eticamente na profissão (10.º, A) (Isabel) - Ser eticamente correcto (6.º, A) (Graça) - Possuir valores e atitudes pessoais (4.º, A) (Graça) - Ter assertividade (9.º, A) (Berta) - Ser assíduo e pontual (8.º, A) (Zélia)			
	8- Controlar/gerir a disciplina/comportamentos	- Resolver conflitos (8.º, A) (Sara) - Estabelecer e construir regras de funcionamento de sala de aula com os alunos (4.º, A) (Sofia) - Incentivar a construção partilhada e participada de regras de convivência (14.º, A) (Sónia) - Gerir crises ou conflito entre pessoas (14.º, NA) (Diana) - Gerir situações problemáticas e conflituosas (4.º, NA) (Filomena) - Estabelecer regras de funcionamento e mantê-las na sala de aula (13.º, A) (Alda) - Manter um clima favorável de aprendizagem no respeito de regras e critérios construídas com a colaboração dos alunos (10.º, NA) (Susana) - Conduzir o trabalho na sala de aula através de um clima favorável à aprendizagem e sem recorrer a formas de autoritarismo (11.º, A) (Carlota) - Promover nos alunos a participação activa na construção de regras de convivência (6.º, A) (Alice) - Conseguir manter a ordem e as regras de sala de aula (7.º, NA) (Alice) - Saber disciplinar uma turma (10.º, NA) (Beatriz) - Ter regras na sala de aula e manter a disciplina na turma (2.º, A) (Mónica) - Criar regras de sala de aula, juntamente com os alunos (8.º, A) (Lurdes) - Definir e manter regras de comportamento e de disciplina na turma com os alunos (2.º, A) (Vanessa) - Incentivar a construção participada de regras de convivência democrática e gerir com segurança a flexibilidade, situações problemáticas e conflitos interpessoais de natureza diversa (10.º, A) (Irene) - Incentivar a construção partilhada de regras de conduta (8.º, A) (Ilda) - Promover a construção de regras de comportamento com a participação dos alunos e fazê-las respeitar (10.º, A) (Paula) - Estabelecer e manter regras (6.º, A) (Zélia)	18	18	
E4- Institucional			26		38
	1- Envolver a comunidade (pares, pais...) no desenvolvimento do projecto educativo	- Incentivar a comunidade a envolver-se no processo formativo dos alunos através da sua participação nos diversos projectos da escola (13.º, NA) (Olga) - Competências institucionais (7.º, NA) (Patrícia) - Competências de natureza institucional (5.º, NA) (Elvira) - Envolver os pais na valorização da construção de saberes (11.º, NA) (Diana) - Conhecer a comunidade escolar e o contexto familiar dos alunos (14.º, NA) (Alexandra)	21	23	

		<ul style="list-style-type: none"> - Manter uma boa relação com os pais (9.º, NA) (Alexandra) - Implicar os pais no processo de aprendizagem/educação dos filhos (11.º, NA) (Antonino) - Envolver os pais e a comunidade educativa no processo de ensino-aprendizagem dos alunos (7.º, A) (Carlos) - Promover interacções com a comunidade envolvente à escola (9.º, NA) (Fátima) - Competências de relacionamento com toda a comunidade educativa (3.º, NA) (Filomena) - Implicar a comunidade em projectos de educação e de formação (12.º, NA) (Dora) - Criar relações entre docentes, alunos, encarregados de educação, etc. (7.º, NA) (Alda) - Estabelecer relações entre a escola e o meio envolvente (9.º, NA) (Alda) - Relacionar-se positivamente com os alunos e seus familiares de modo a promover uma proximidade entre a escola, família e comunidade (9.º, NA) (Alice) - Envolver a comunidade, com todos os elementos e recursos que dela fazem parte, no processo educativo (10.º, NA) (Dalila) - Ter um relacionamento positivo e aberto com as crianças e os seus familiares e com a comunidade envolvente (11.º, NA) (Mónica) - Valorizar a escola enquanto pólo de desenvolvimento social e cultural, cooperando com outras instituições da comunidade (13.º, A) (Luísa) - Envolver a comunidade escolar/envolvente e pais, no processo ensino/aprendizagem (6.º, A) (Lurdes) - Promover interacções com as famílias, nomeadamente no âmbito dos projectos de vida e de formação dos seus alunos (15.º, NA) (Irene) - Saber estabelecer relações interpessoais com os alunos/famílias (8.º, A) (Isabel) - Interagir com colegas, pais e comunidade envolvente (10.º, NA) (Ilda) - Assumir um papel activo/participativo na escola e na relação com a comunidade (9.º, NA) (Graça) - Promover interacções com a comunidade envolvente (11.º, NA) (Licínia) 			
	2- Conhecer o projecto educativo da escola/sistema educativo	N- Conhecer o sistema educativo (14.º, NA) (Filomena) I- Conhecer o sistema educativo, o papel da escola e os papeis social e cultural do professor (10.º, NA) (Luísa)	2	2	
	3- Elaborar/negociar/participar na gestão de projectos de escola	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar e negociar um projecto de escola (12.º, NA) (Diana) - Participar na gestão da escola (projecto educativo, entre outras actividades) (14.º, NA) (Antonino) - Participar na gestão e organização escolar (9.º, A) (Carlos) - Participar na construção, desenvolvimento e avaliação do projecto educativo e projecto curricular de escola (7.º, NA) (Fátima) - Colaborar em projectos de diferentes instituições educativas (13.º, NA) (Filomena) - Capacidade de observação e integração em contextos educativos diversos (3.º, NA) (Felicía) - Colaborar na concepção, implementação e avaliação de projectos pedagógicos da escola (14.º, NA) 	12	13	

		(Alda) - Conceber e desenvolver o respectivo currículo, planificando, organizando e avaliando o ambiente educativo, bem como as actividades, os projectos educativos, etc. (1.º, A) (Alda) - Colaborar na construção dos projectos de escola (11.º, NA) (Susana) - Participar na concepção, desenvolvimento e avaliação dos diferentes projectos da escola (6.º, NA) (Gabriela) - Participar na “gestão” da escola (14.º, NA) (Liliana) - Participar na construção, desenvolvimento e avaliação dos diferentes projectos da escola (9.º, NA) (Vanessa) - Cooperar na construção e avaliação dos diferentes projectos de escola (12.º, NA) (Ilda)			
E5- Crítico-reflexiva			38		52
	1- Reflectir criticamente como meio de reestruturação dos saberes de acção	- Desenvolver o espírito crítico-reflexivo (6.º, A) (Olga) - Ser crítico e profissional no seu trabalho (5.º, NA) (Sara) - Reconhecer os erros e corrigi-los (11.º, NA) (Sara) - Ter capacidade reflexiva (2.º, NA) (Sara) - Ser crítica e reflexiva (4.º, A) (Rute) - Reflectir sobre as suas práticas (antes, durante e depois da acção) (1.º, A) (Sofia) - Reflectir sobre as suas práticas através da investigação e da reflexão na e sobre a acção (9.º, A) (Sónia) - Competências reflexivas (2.º, A) (Patrícia) - Competências crítico-reflexivas (3.º, A) (Elvira) - Desenvolver o espírito crítico-reflexivo como meio de desenvolvimento profissional (4.º, A) (Diana) - Reflectir e avaliar a sua prática para melhorá-la (3.º, A) (Edite) - Ser capaz de reflectir e agir quanto à sua prática e ao desenvolvimento profissional (6.º, A) (Alexandra) - Possuir um carácter reflexivo (1.º, A) (Antonino) - Ser reflexivo (antes e após as intervenções) (5.º, A) (Carlos) - Reflectir sobre as práticas como forma de desenvolvimento profissional (4.º, A) (Fátima) - Competências analítico-reflexivas (7.º, A) (Filomena) - Ser reflexivo visando melhorar o seu desempenho e a aprendizagem dos alunos (6.º, A) (Félicia) - Desenvolver um constante processo de acção/reflexão durante a sua própria prática (8.º, A) (Alda) - Possuir espírito crítico-reflexivo (6.º, A) (Susana) - Reflectir na e sobre a acção (4.º, NA) (Mara) - Avaliar a sua intervenção e o seu desempenho como reguladores do processo de ensino-aprendizagem (9.º, NA) (Mara)	34	41	

		<ul style="list-style-type: none"> - Ser reflexivo relativamente às práticas pedagógicas (4.º, A) (Carlota) - Ter espírito crítico (5.º, A) (Carlota) - Ser um profissional reflexivo e em construção na medida em que procura sempre melhorar as suas práticas pedagógicas (8.º, A) (Alice) - Ser criativo e responsável (12.º, A) (Carolina) - Saber ser reflexiva/auto crítica (1.º, A) (Beatriz) - Reflectir sobre a prática pedagógica aos níveis profissional, ético e social (8.º, A) (Dalila) - Reflectir as práticas (5.º, A) (Liliana) - Desenvolver a prática num processo constante de acção-reflexão-acção para melhorar as estratégias de ensino aprendizagem (2.º, A) (Luísa) - Reflectir antes, na e após a prática (4.º, A) (Lurdes) - Desenvolver uma atitude crítica e reflexiva sobre a profissão (3.º, NA) (Vanessa) - Reflectir sobre as suas práticas apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional (1.º, A) (Irene) - Valorizar a reflexão e a investigação como estratégias de desenvolvimento profissional ao longo da vida (5.º, A) (Isabel) - Reflectir criticamente sobre as suas práticas, fundamentando-as (7.º, A) (Ilda) - Ser reflexivo (3.º, A) (Graça) - Ser autónomo (8.º, A) (Graça) - Possuir a capacidade de análise e reflexão crítica (5.º, A) (Paula) - Ser capaz de reflectir sobre a sua própria acção como estratégia para a melhorar (3.º, A) (Licínia) - Ter capacidade de análise e reflexão (5.º, A) (Berta) - Ter a capacidade de fundamentar o agir profissional num saber teórico-prático eticamente sustentado (6.º, NA) (Berta) - Reflectir as práticas (5.º, A) (Odete) 			
	2- Investigar/innovar	<ul style="list-style-type: none"> - Ser inovador (7.º, A) (Sara) - Ser investigadora (5.º, A) (Rute) - Ter sentido de iniciativa e criatividade (7.º, A) (Alexandra) - Questionar, provocar auto e hetero questionamentos e tratar as respostas (4.º, A) (Antonino) - Investigar (deve ser investigador e a sua formação deve ser contínua) (9.º, A) (Filomena) - Manter-se em pesquisa constante e formação contínua (10.º, NA) (Dora) - Pesquisar e seleccionar informação (11.º, A) (Carolina) - Competências de investigação e reflexão (3.º, A) (Gabriela) - Utilizar e promover as metodologias de pesquisa e organização da informação (9.º, A) (Luísa) - Promover inovação/criatividade (11.º, NA) (Isabel) - Investigar, reflectir e avaliar como estratégias de regulação das práticas (7.º, NA) (Zélia) 	11	11	

E6- Domínio da Língua Portuguesa			10		10
	1- Domínio da Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar correctamente a Língua Portuguesa (4.º, A) (Sónia) - Utilizar a Língua Portuguesa com correcção (9.º, A) (Dora) - Usar com correcção a Língua Portuguesa (6.º, A) (Mara) - Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar e estruturar pensamento próprio (7.º, A) (Carolina) - Dominar a língua e a cultura portuguesa (9.º, A) (Dalila) - Fazer um uso correcto da Língua Portuguesa nas suas vertentes escrita e oral, nas diversas actividades de uma aula (8.º, A) (Luísa) - Utilizar correctamente a língua portuguesa, nas suas vertentes escrita e oral, constituindo essa correcta utilização objectivo da sua acção formativa (4.º, A) (Irene) - Usar a Língua Portuguesa com correcção (oral e escrita) (7.º, A) (Isabel) - Utilizar adequadamente a Língua Portuguesa (11.º, A) (Ilda) - Dominar a Língua Portuguesa (7.º, A) (Paula) 	10	10	
E7- Formar-se ao longo da vida			11		11
	1- Formar-se ao longo da vida	<ul style="list-style-type: none"> - Competências de aprender ao longo da vida (3.º, A) (Patrícia) - Estar em constante formação (2.º, A) (Antonino) - Percepcionar a formação como um processo contínuo e inacabado (6.º, NA) (Carlos) - Entender a formação com um processo inacabado (9.º, NA) (Susana) - Encarar a formação contínua como condição de desenvolvimento profissional (13.º, NA) (Mara) - Reconhecer a importância da formação contínua (9.º, A) (Beatriz) - Perceber a importância da formação contínua (5.º, A) (Dalila) - Desenvolver-se profissionalmente ao longo da vida (formação contínua) (6.º, NA) (Liliana) - Entender a formação e a aprendizagem como processos dinâmicos que acontecem ao longo da vida das pessoas (10.º, A) (Vanessa) - Estar em constante formação (formação contínua) (1.º, A) (Licínia) - Possuir espírito de aprendizagem/aprender ao longo da vida (7.º, NA) (Odete) 	11	11	

Quadro 5.1 Matriz de resultados da análise de conteúdo das respostas à pergunta n.º 5 do questionário (depois do estágio)									
Categorias/ subcategorias	Indicadores	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo							
		Por indicador				Por (sub)categoria			
		UE	%	UR	%	UE	%	UR	%
E- Competências profissionais que os professores do 1.º CEB devem possuir (depois do estágio)						40	100	459	100
E1- Científica	1- Possuir conhecimentos científicos nas áreas de intervenção do professor do 1.º CEB	30	75,0	30	55,6	37	92,5	54	11,8
	2- Possuir conhecimentos científicos na área das Ciências da Educação	19	47,5	24	44,4				
E2- Didáctico- pedagógica	1- Organizar/planificar o trabalho pedagógico	18	45,0	19	10,1	40	100	188	41,0
	2- Promover a aprendizagem	22	55,0	25	13,3				
	3- Usar metodologias, estratégias e actividades de ensino-aprendizagem	18	45,0	28	14,9				
	4- Usar as TIC, audiovisuais e materiais curriculares no processo de ensino-aprendizagem	14	35,0	15	08,0				
	5- Gerir de forma interdisciplinar os conteúdos de ensino-aprendizagem	10	25,0	10	05,3				
	6- Transmitir conhecimentos	-	-	-	-				
	7- Avaliar	12	30,0	12	06,4				
	8- Ajudar o aluno a “aprender a aprender”	08	20,0	11	05,8				
	9- Centrar o processo de ensino-aprendizagem no aluno	22	55,0	31	16,5				
	10- Desenvolver uma prática intermulticultural	18	45,0	24	12,8				
	11- Motivar os alunos	07	17,5	08	04,3				
	12- Identificar e intervir na resolução de problemas de aprendizagem	05	12,5	05	02,7				
E3- Clínico- relacional	1- Fomentar a autonomia na aprendizagem dos alunos	13	32,5	13	12,3	38	95,0	106	23,1
	2- Colaborar com colegas/outros professores/ trabalhar em equipa	19	47,5	20	18,9				
	3- Educar na e para a cidadania	03	07,5	03	02,8				
	4- Estabelecer laços afectivos	10	25,0	10	09,4				
	5- Comunicar/Interagir adequadamente com alunos e comunidade educativa	16	40,0	16	15,1				
	6- Ser flexível e gerir situações imprevistas	07	17,5	08	07,5				
	7- Desenvolver uma postura ética na relação pedagógica	15	37,5	18	17,0				
	8- Controlar/gerir a disciplina/comportamentos	18	45,0	18	17,0				
E4- Institucional	1- Envolver a comunidade (pares, pais...) no desenvolvimento do projecto educativo	21	52,5	23	60,5	26	65,0	38	08,3
	2- Conhecer o projecto educativo da escola/sistema educativo	02	05,0	02	05,3				
	3- Elaborar/negociar/participar na gestão de projectos de escola	12	30,0	13	34,2				
E5- Crítico- reflexiva	1- Reflectir criticamente como meio de reestruturação dos saberes de acção	34	85,0	41	78,8	38	95,0	52	11,3
	2- Investigar/innovar	11	27,5	11	21,2				
E6- Domínio da Língua Portuguesa	1- Domínio da Língua Portuguesa	10	25,0	10	100	10	25,0	10	02,2
E7- Formar-se ao	1- Formar-se ao longo da vida	11	27,5	11	100	11	27,5	11	02,4

longo da vida									
---------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Quadro 6 Categoria H – Contextos em que foram adquiridas as dimensões do trabalho de professor do 1.º CEB (depois do estágio)

Categorias/ Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Contexto					
			Por Indicador			Por subcategoria		
			Estágio	Percurso académico	Experiências sociais	Estágio	Percurso académico	Experiências sociais
E- Dimensões do trabalho de professor do 1.º CEB						262	142	80
E1- Científica	1- Possuir conhecimentos científicos nas áreas de intervenção do professor do 1.º CEB	- Ter bons conhecimentos gerais e dominar as matérias objecto de ensino-aprendizagem dos alunos (Olga).	x	x		22	19	2
		- Dominar os conteúdos científicos (Rute).		x				
		- Competências de rigor científico (Elvira).	x	x				
		- Rigor científico (Alexandra).	x	x				
		- Possuir conhecimentos sólidos dos conteúdos (científicos) (Antonino).	x					
		- Dominar conhecimentos gerais e da especialidade do trabalho de professor (Fátima).	x	x				
		- Dominar conhecimentos científicos gerais e das áreas de especialidade (Susana).	x	x				
		- Coerência científica (e rigor) (Carlinda).	x					
		- Dominar conhecimentos científicos relativos às matérias de ensino (Alice).	x	x				
		- Ter conhecimento científico (Licínia).		x				
		- Ter conhecimento científico em áreas de saber próprias do 1.º CEB (Berta).	x	x	x			
	Total	9	9	1				
	2- Possuir conhecimentos científicos na área das Ciências da Educação	- Possuir conhecimento pedagógico de conteúdo (Sara).	x	x				
		- Conhecer os aprendentes e as suas características (Sara).	x	x				
		- Conhecer o currículo nacional do 1.º CEB (Sónia).	x					
		- Conhecer, para uma dada disciplina, os conteúdos a ensinar e a sua tradução em objecto de aprendizagem (Diana).	x					
		- Conhecer modelos de ensino com o intuito de seleccionar os melhores ajustando-os à sua turma (Antonino).		x				
		- Possuir formação cultural, pessoal, social e ética (Felícia).			x			
		- Conhecer e usar metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem diversificadas (Susana).	x	x				
		- Conhecer metodologias e estratégias adequadas ao ensino e	x	x				

		aprendizagem (Mara).						
		- Escolher e justificar metodologias escolhidas para transmitir determinados conhecimentos (conceitos, regras, etc.) (Carlinda).	x					
		- Conhecer as diferentes áreas do currículo pondo-as em prática (Carolina).	x	x				
		- Compreender conceitos chave da área da educação e mobilizá-los quando deles necessitar (Luísa).	x	x				
		- Conhecimento psicopedagógico (Graça).	x					
		- Conhecimento didático do conteúdo (Graça).	x	x				
		- Conhecimento do conteúdo (Graça).		x				
		- Conhecimento do contexto (Graça).	x					
		- Conhecer métodos e técnicas de ensino (Odete).	x	x				
	Total		13	10	1			
E2- Didático-pedagógica	1- Organizar/planificar o trabalho pedagógico	- Ser capaz de planificar utilizando diversas metodologias e estratégias (Sara).	x	x		126	59	19
		- Construir e planificar sequências didáticas (Diana).	x					
		- Organizar, orientar, ensaiar para uma festa (Edite).	x	x				
		- Competências de organização e planificação (Filomena).	x					
		- Organizar e planificar, implementar e avaliar o ensino e a aprendizagem (Dora).	x					
		- Planificar e organizar o processo de ensino-aprendizagem (Susana)	x	x				
		- Planificar e desenvolver a actividade didáctica de forma aberta (Mara).	x					
		- Saber tomar decisões (Carolina).	x	x	x			
		- Organizar os espaços sala de aula para os diversos momentos (Lurdes).	x					
		- Planificar, desenvolver e avaliar as actividades de ensino e aprendizagem (Isabel).	x	x				
		- Organizar e estimular situações de aprendizagem adequadas aos alunos, respeitando as suas necessidades e ritmos de trabalho (Ilda).	x					
		- Ter capacidade de tomar decisões (Berta).	x	x	x			
	Total		12	6	2			
	2- Promover a aprendizagem	- Promover aprendizagens significativas contribuindo para o desenvolvimento de competências dos alunos (Sofia).	x					
		- Orientar os alunos (Sofia).	x					

		- Promover aprendizagens significativas para o aluno (Sónia).	x					
		- Competências pedagógicas (Patrícia).	x	x				
		- Competências didáctico-pedagógicas (Elvira).	x	x				
		- Gerar conhecimentos nos alunos tendo como base os seus conhecimentos e experiências (Edite).	x					
		- Gerir a progressão das aprendizagens (Antonino).	x					
		- Promover diversos tipos de aprendizagens (Alda).	x					
		- Saber orientar aprendizagens significativas (Carlota).	x					
		- Desenvolver as aprendizagens mobilizando saberes científicos relativos às diferentes áreas e conteúdos curriculares (Alice).	x					
		- Saber ser mediadora do conhecimento (Beatriz).	x	x				
		- Conseguir seleccionar, analisar e transformar a informação em conhecimento útil (Luísa).		x				
		- Capacidades de fazer a transposição didáctica (Lurdes).	x					
		- Promover aprendizagens significativas no âmbito dos objectivos do projecto curricular de turma, desenvolvendo as competências essenciais e estruturantes que o integram (Irene).	x					
		- Promover as aprendizagens no âmbito do projecto curricular de turma (Paula).	x					
		- Ter a capacidade de promover as aprendizagens curriculares no respeito da individualidade de cada aluno (Berta).	x	x				
		- Ensinar e motivar os alunos (Odete).	x					
	Total		16	5				
	3- Usar metodologias, estratégias e actividades de ensino-aprendizagem	- Envolver os alunos em experiências (Sofia).	x	x				
		- Desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas (Sónia).	x					
		- Competências a nível do saber-fazer (Patrícia).	x					
		- Proporcionar uma grande diversidade de tarefas (Edite).	x					
		- Organizar e orientar os trabalhos de grupo (Edite).	x		x			
		- Desenvolver actividades que promovam a imaginação, criatividade e representação (Edite).	x	x				
		- Implicar os alunos nas suas aprendizagens (aprendizagem significativa) (Antonino).	x	x				
		- Envolver os alunos na aprendizagem e nas tarefas escolares (Carlos)	x					
		- Promover actividades de desenvolvimento e de aprendizagens significativas (Fátima).	x	x				

		- Trabalhar e controlar o trabalho de grupo (Carlinda).	x		
		- Deixar acontecer o erro (para que os alunos tenham contacto com as duas realidades: certo e errado) (Carlinda).	x		
		- Utilizar várias modalidades de trabalho de modo a tornar as aulas dinâmicas (Alice).	x	x	
		- Adoptar metodologias de trabalho e de aprendizagem adequadas aos objectivos visados (Carolina).	x	x	
		- Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas (Carolina).	x		x
		- Saber usar metodologias adequadas (Beatriz).	x	x	
		- Desenvolver metodologias e estratégias adequadas nas aulas (Mónica).	x	x	
		- Envolver os alunos nas suas aprendizagens e no trabalho (Liliana).	x		
		- Desenvolver estratégias /actividades adequadas aos alunos (Lurdes).	x		
		- Desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos (Irene).	x		
	Total		19	8	2
	4- Usar as TIC, audiovisuais e materiais curriculares no processo de ensino-aprendizagem	- Servir-se de novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem (Sofia).	x	x	x
		- Seleccionar e construir material adequado (Sofia).	x		
		- Usar as novas tecnologias dentro da sala de aula (Diana).	x	x	
		- Usar as novas tecnologias no desenvolvimento do currículo (Alexandra).	x	x	
		- Utilizar, dominar e ensinar tecnologias de vanguarda (Antonino).	x	x	
		- Utilizar as novas tecnologias (TIC) (Carlos).	x	x	
		- Utilizar as tecnologias da informação e comunicação (Fátima).	x	x	x
		- Usar as NTIC no processo de ensino-aprendizagem (Dora).	x	x	
		- Incentivar as crianças no uso das NTIC (Susana).	x	x	
		- Utilizar as NTIC no processo de ensino-aprendizagem e na sua própria formação (Gabriela).	x	x	x
		- Utilizar as novas tecnologias da informação e da comunicação (Mónica).	x	x	x
		- Motivar para o uso das NTIC (Lurdes).	x	x	

		- Utilizar, em função das diferentes situações, e incorporar adequadamente nas actividades de aprendizagem, linguagens diversas e suportes variados, nomeadamente as tecnologias de informação e comunicação promovendo a aquisição de competências básicas neste domínio (Irene).	x					
		- Saber usar as novas tecnologias (Isabel).	x	x	x			
	Total		14	12	5			
	5- Gerir de forma interdisciplinar os conteúdos de ensino-aprendizagem	- Mobilizar as áreas disciplinares significativamente e de forma integrada. (Olga).	x					
		- Desenvolver o currículo de forma interdisciplinar (Rute).	x					
		- Desenvolver as aulas tendo em conta a interdisciplinaridade (Alice).	x					
		- Entender o processo de ensino-aprendizagem como um todo (Dalila).	x	x				
		- Promover a interdisciplinaridade (Lurdes).	x					
		- Utilizar de forma integrada saberes próprios da sua especialidade e saberes transversais e multidisciplinares adequados ao respectivo nível e ciclo de ensino (Irene).	x					
		- Desenvolver o currículo mobilizando interdisciplinarmente diferentes áreas curriculares (Paula).	x	x				
	Total		7	2	-			
	6- Transmitir conhecimentos	-	-	-	-			
	7- Avaliar	- Avaliar, recorrendo a métodos adequados e a estratégias diversificadas (Sofia).	x					
		- Observar e avaliar os alunos nas situações de aprendizagem, segundo uma abordagem formativa) (Diana).	x					
		- Avaliar os alunos privilegiando a avaliação formativa (Susana).	x	x				
		- Saber avaliar os alunos/envolvê-los no processo de avaliação/utilizar estratégias de avaliação diversificadas (Lurdes).	x					
		- Avaliar (nas suas diferentes modalidades) para promover a qualidade do ensino e da aprendizagem) (Licínia).	x	x				
	Total		5	2				
	8- Ajudar o aluno a “aprender a aprender” no aluno	- Suscitar nos alunos o desejo de aprender, explicar o sentido de trabalho escolar e desenvolver a capacidade de auto-avaliação nas crianças (Diana).	x					
		- Envolver os alunos em actividades de pesquisa, em projectos de investigação concebidos, desenvolvidos e avaliados cooperativamente)	x					

		(Diana).						
		- Incentivar os alunos na procura de explicações (Edite).	x					
		- Incentivar à pesquisa, recorrendo a várias fontes (Edite).	x		x			
		- Incentivar à pesquisa, à procura dos saberes populares; científicos, etc. (Carlinda).	x					
		- Levar os alunos a reflectirem em diversos momentos das aulas (Lurdes).	x	x	x			
		- Orientar e criar nos alunos capacidades para uma boa aprendizagem ao longo da vida (Vanessa).	x	x				
	Total		7	2	2			
	9- Centrar o processo de ensino-aprendizagem	- Conceber e gerir situações/problemas adequadas aos níveis e possibilidades dos alunos (Diana).	x					
		- Trabalhar a partir das representações dos alunos (Diana).	x					
		- Coordenar /orientar actividades para os diferentes anos de escolaridade (Edite).	x					
		- Adequar estratégias pedagógicas às características dos alunos (Alexandra).	x	x				
		- Respeitar o ritmo de cada aluno (Alexandra).	x					
		- Respeitar o nível dos alunos e a sua capacidade de aprendizagem (Antonino).	x					
		- Fazer o ensino individualizado (Fátima).	x	x				
		- Adaptar o currículo às características dos alunos (Dora).	x					
		- Observar e identificar nas crianças as suas características, de modo a incluí-las no processo de ensino-aprendizagem e ajudá-las (Alda).	x	x	x			
		- Propor estratégias adequadas aos ritmos de aprendizagem diversificadas (Alda).	x	x				
		- Integrar e aproveitar o “background” dos alunos no decorrer das aulas (Alda).	x	x	x			
		- Promover a participação dos alunos nas actividades de ensino (Mara)	x					
		- Integrar os recursos do meio e as experiências dos alunos no desenvolvimento do currículo) (Mara).	x					
		- Ser capaz de integrar os conhecimentos dos alunos ao longo das aulas (Carlota).	x					
		- Utilizar as contribuições dos alunos em contexto de aula (para melhorar a prática) (Carlinda).	x					

		- Utilizar os conhecimentos prévios dos alunos para a construção de situações de aprendizagem escolar (Alice).	x					
		- Adequar a matéria a leccionar consoante a heterogeneidade dos seus alunos respeitando os diferentes níveis de aprendizagem (Mónica).	x					
		- Reconhecer a importância dos conhecimentos prévios dos alunos e partir deles para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem (Mónica).	x					
		- Utilizar os diversos contributos dos alunos (Lurdes).	x					
		- Respeitar os diferentes níveis de aprendizagem de cada aluno (Vanessa).	x	x				
		- Usar os saberes e as experiências dos alunos no processo de ensino-aprendizagem (Isabel).	x	x				
		- Utilizar os saberes prévios e as experiências dos alunos na aprendizagem (Ilda).	x	x				
	Total		22	8	2			
	10- Desenvolver uma prática intermulticultural	- Identificar e respeitar as diferenças culturais de cada aluno (Sónia).	x		x			
		- Combater os processos de exclusão e discriminação (Sónia).	x		x			
		- Perspectivar a escola e a comunidade como espaço privilegiados de educação inclusiva (Sónia).	x					
		- Respeitar as diversas culturas dos alunos (Alexandra).	x		x			
		- Respeito de diferenças culturais e pessoais dos alunos (Fátima).	x	x	x			
		- Ver a escola como espaço de educação inclusiva e de intervenção social (Filomena).	x					
		- Gerir a sala de aula como um espaço de entajuda e igualdade de direitos (Filomena).	x	x				
		- Promover a inclusão, a segurança e a autonomia das crianças (Felícia).	x	x				
		- Valorizar diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão (Dora).	x	x				
		- Promover nos alunos o interesse e o respeito por povos e culturas (Alice).	x	x				
		- Respeitar os alunos assim como diferenças culturais, pessoais valorizando os diferentes saberes e culturas (Liliana).	x					
		- Conseguir identificar e respeitar as diferenças culturais e pessoais dos alunos e de outros membros da comunidade educativa (Luísa).	x	x				
		- Perspectivar a escola e a comunidade como espaços de educação inclusiva e de intervenção social (Luísa).	x	x				

		- Ser defensor da utilização das línguas estrangeiras no 1.º CEB e considera que a correcta aprendizagem das mesmas é essencial para uma mais fácil movimentação dentro dos países que constituem a UE (Luísa).	x	x				
		- Educar na diversidade (Lurdes).	x		x			
		- Assegurar a realização de actividades educativas de apoio aos alunos e coopera na detecção e acompanhamento de crianças ou jovens com NEE (Irene).	x	x				
		- Identificar ponderadamente e respeitar as diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e de discriminação (Irene).	x					
		- Desenvolver o currículo no respeito pelas diferenças sócio culturais dos alunos (Ilda).	x	x				
		- Identificar e respeitar diferenças pessoais e culturais dos alunos, valorizando-as (Licínia).	x	x				
	Total		19	11	5			
	11- Motivar os alunos	- Proporcionar aos alunos um <i>feedback</i> válido para as suas aprendizagens (Sónia).	x					
		- Ser dinâmico e motivador (Alexandra).			x			
		- Valorizar o trabalho dos alunos (elogiando e incentivando, nunca reprimindo ou criticando (Carlinda).	x					
		- Motivar os alunos (Mónica).	x	x				
		- Proporcionar <i>feedback</i> válido (Lurdes).	x					
		- Valorizar o aluno e ajudá-lo a valorizar-se (Lurdes).		x				
	Total		4	2	1			
	12- Identificar e intervir na resolução de problemas de aprendizagem	- Observar as crianças, identificar as suas características e necessidades individuais e intervir no respeito dessas características e necessidades (Felícia).		x				
		- Ser capaz de identificar, analisar e resolver problemas de aprendizagem de cada aluno (Dora).	x					
	Total		1	1	-			
E3- Clínico-relacional	1- Fomentar a autonomia na aprendizagem dos alunos	- Promover a autonomia dos alunos (Sofia).	x			62	31	45
		- Ser capaz de fomentar o desenvolvimento autónomo dos alunos (Sónia).	x					
		- Promover a autonomia dos alunos e a auto-aprendizagem, através, por	x	x				

		exemplo, de pesquisas (Lurdes).						
		- Promover o desenvolvimento da autonomia dos alunos (Licínia).	x	x				
	Total		4	2				
	2- Colaborar com colegas/outros professores/trabalhar em equipa	- Ser capaz de perspectivar o trabalho de equipa, dando relevância à partilha de saberes e de experiências (Sónia).	x	x				
		- Competências relacionais (Elvira).	x		x			
		- Capacidade de trabalhar em equipa com colegas (Alexandra).			x			
		- Trabalhar em equipa (trabalha bem em equipa e reconhece a sua importância (Filomena).	x	x				
		- Conseguir trabalhar em conjunto com outros professores ou colegas (Felícia).	x	x				
		- Trabalhar em equipa contribuindo tanto para a sua formação como para a dos outros (Alda).	x	x	x			
		- Ter capacidade de trabalhar em equipa (Carlota).	x	x	x			
		- Atitudes pessoais e relacionais (Gabriela).	x	x	x			
		- Trabalhar em equipa (Liliana).	x	x	x			
		- Considerar o trabalho de equipa como factor de enriquecimento da sua formação e da própria actividade profissional (Luísa).	x	x				
		- Colaborar e partilhar saberes e experiências com os colegas (Vanessa).	x		x			
		- Perspectivar o trabalho de equipa como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional privilegiando a partilha de saberes e de experiências (Irene).	x	x				
		- Trabalhar em grupo/cooperar com colegas (Zélia).	x		x			
	Total		12	9	8			
	3- Educar na e para a cidadania	- Promover adequadamente debates, diálogos e partilha de opiniões entre os alunos (Olga).	x					
		- Desenvolver a formação cívica, os valores (Edite).	x		x			
		- Adoptar procedimentos que visem a construção da igualdade, liberdade e fraternidade (Carolina).		x	x			
	Total		2	1	2			
	4- Estabelecer laços afectivos	- Promover a componente relacional e afectiva em todas as interacções (Olga).	x		x			
		- Ter uma boa relação com os alunos (Alexandra).	x		x			
		- Ser amigo dos seus alunos (Carlota).	x		x			

		- Acompanhar os alunos no recreio (Carlinda).	x		
		- Relacionar-se bem com todos os que o rodeiam (Carolina).		x	x
		- Saber ser amiga (Beatriz).	x	x	x
		- Possuir empatia com as crianças e com o meio (Paula).	x		x
		- Ter empatia com as crianças e demais comunidade educativa (Berta).			x
		- Saber estabelecer relações afectivas e sociais (Odete).		x	x
	Total		6	3	8
	5- Comunicar/ Interagir adequadamente com alunos e comunidade educativa	- Adequar a comunicação, expressão e forma como pensam os alunos (Olga).	x		
		- Saber comunicar (Sara).	x	x	
		- Capacidade relacional e de comunicação (Fátima).			x
		- Comunicar com os alunos de forma adequada (Mara).	x		x
		- Comunicar adequadamente com os alunos (dada a faixa etária) (Carlinda).			x
		- Ser bom comunicador e promover uma boa interacção entre aluno/aluno e aluno/professor. Utilizar vocabulário adequado à faixa etária dos alunos (Alice).	x		
		- Ter capacidade relacional e de comunicação (Liliana).		x	
		- Possuir uma boa capacidade relacional e de comunicação que se manifesta em várias situações do exercício profissional (Luísa).		x	
		- Comunicar correctamente com os alunos (Lurdes).	x		x
		- Manifestar capacidade relacional e de comunicação bem como equilíbrio emocional nas várias circunstâncias da sua actividade profissional (Irene).			x
		- Comunicar adequadamente com os alunos (Ilda).	x		
		- Possuir capacidade de comunicar de forma adequada (Paula).	x		
		- Ter capacidade de comunicação (Berta).			x
		- Comunicar adequadamente com os alunos (Zélia).			
		- Comunicar adequadamente com os alunos (Odete).	x		x
	Total		8	3	7
	6- Ser flexível e gerir situações imprevistas	- Ser flexível (Sara).	x		
		- Ter capacidade de improvisar (Alexandra).			x
		- Lidar com situações imprevistas (Mara).	x		
		- Improvisar (reformular o plano se tal for necessário) (Carlinda).	x		
		- Saber ser tolerante, paciente e compreensiva (Beatriz).	x	x	x

	Total		4	1	2			
	7- Desenvolver uma postura ética na relação pedagógica	- Conhecer exigências éticas e deontológicas associadas à profissão (Sofia).	x	x				
		- Competências a nível de saber-estar (sociais e relacionais) (Patrícia).	x	x				
		- Relacionar-se eticamente com os alunos, colegas e restantes elementos da comunidade educativa (Dora).	x		x			
		- Revelar uma postura ética perante os alunos e a comunidade educativa (Mara).	x		x			
		- Assiduidade e pontualidade (Carlota).	x		x			
		- Assiduidade e pontualidade (Carlinda).			x			
		- Saber ser responsável (Beatriz).	x	x	x			
		- Saber ser imparcial, justa (Beatriz).		x	x			
		- Saber ser, estar, respeitar... (Dalila).	x		x			
		- Possuir um comportamento cívico, ético e deontológico (Liliana).	x	x	x			
		- Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão (Liliana).	x					
		- Desenvolver a sua acção tendo sempre em consideração os valores éticos e deontológicos associados à dimensão cívica da formação (Luísa).		x				
		- Ser capaz de saber ser e estar eticamente na profissão (Isabel).	x	x	x			
		- Ser eticamente correcto (Graça).		x	x			
		- Possuir valores e atitudes pessoais (Graça).	x	x	x			
		- Ter assertividade (Berta).	x		x			
		- Ser assíduo e pontual (Zélia).	x		x			
	Total		13	9	13			
	8- Controlar/gerir a disciplina/comportamentos	- Resolver conflitos (Sara).	x		x			
		- Estabelecer e construir regras de funcionamento de sala de aula com os alunos (Sofia).	x					
		- Incentivar a construção partilhada e participada de regras de convivência (Sónia).	x					
		- Estabelecer regras de funcionamento e mantê-las na sala de aula) (Alda).	x		x			
		- Conduzir o trabalho na sala de aula através de um clima favorável à aprendizagem e sem recorrer a formas de autoritarismo (Carlota).	x					
		- Promover nos alunos a participação activa na construção de regras de convivência (Alice).	x					

		- Ter regras na sala de aula e manter a disciplina na turma (Mónica).	x	x				
		- Criar regras de sala de aula, juntamente com os alunos (Lurdes).	x					
		- Definir e manter regras de comportamento e de disciplina na turma com os alunos (Vanessa).	x	x				
		- Incentivar a construção participada de regras de convivência democrática e gerir com segurança a flexibilidade, situações problemáticas e conflitos interpessoais de natureza diversa (Irene).	x	x	x			
		- Incentivar a construção partilhada de regras de conduta (Ilda).	x		x			
		- Promover a construção de regras de comportamento com a participação dos alunos e fazê-las respeitar (Paula).	x					
		- Estabelecer e manter regras (Zélia).	x		x			
	Total		13	3	5			
E4- Institucional	1- Envolver a comunidade (pares, pais...) no desenvolvimento do projecto educativo	- Envolver os pais e a comunidade educativa no processo de ensino-aprendizagem dos alunos (Carlos).	x			5	2	1
		- Valorizar a escola enquanto pólo de desenvolvimento social e cultural, cooperando com outras instituições da comunidade (Luísa).		x				
		- Envolver a comunidade escolar/envolvente e pais, no processo ensino/aprendizagem (Lurdes).	x					
		- Saber estabelecer relações interpessoais com os alunos/famílias (Isabel).	x		x			
	Total		3	1	1			
	2- Conhecer o projecto educativo da escola/sistema educativo	-	-	-	-			
	3- Elaborar/negociar/participar na gestão de projectos de escola	- Participar na gestão e organização escolar (Carlos).	x					
		- Conceber e desenvolver o respectivo currículo, planificando, organizando e avaliando o ambiente educativo, bem como as actividades, os projectos educativos, etc. (Alda).	x	x				
	Total		2	1	-			
E5- Crítico-reflexiva	1- Reflectir criticamente como meio de reestruturação dos	- Desenvolver o espírito crítico-reflexivo (Olga).	x	x		40	16	7
		- Ser crítica e reflexiva (Rute).	x	x	x			
		- Reflectir sobre as suas práticas (antes, durante e depois da acção) (Sofia).	x					

saberes de acção	- Reflectir sobre as suas práticas através da investigação e da reflexão na e sobre a acção (Sónia).	x					
	- Competências reflexivas (Patrícia).	x					
	- Competências crítico-reflexivas (Elvira).	x					
	- Desenvolver o espírito crítico-reflexivo como meio de desenvolvimento profissional (Diana).	x	x				
	- Reflectir e avaliar a sua prática para melhorá-la (Edite).	x					
	- Ser capaz de reflectir e agir quanto à sua prática e ao desenvolvimento profissional (Alexandra).	x					
	- Possuir um carácter reflexivo (Antonino).	x					
	- Ser reflexivo (antes e após as intervenções) (Carlos).	x					
	- Reflectir sobre as práticas como forma de desenvolvimento profissional (Fátima).	x					
	- Competências analítico-reflexivas (Filomena).	x					
	- Ser reflexivo visando melhorar o seu desempenho e a aprendizagem dos alunos (Félícia).	x					
	- Desenvolver um constante processo de acção/reflexão durante a sua própria prática (Alda).	x					
	- Possuir espírito crítico-reflexivo (Susana).	x					
	- Ser reflexivo relativamente às práticas pedagógicas (Carlota).	x	x				
	- Ter espírito crítico (Carlota).	x				x	
	- Ser um profissional reflexivo e em construção na medida em que procura sempre melhorar as suas práticas pedagógicas (Alice).	x					
	- Ser criativo e responsável (Carolina).	x	x			x	
	- Saber ser reflexiva/auto crítica (Beatriz).	x	x				
	- Reflectir sobre a prática pedagógica aos níveis profissional, ético e social (Dalila).	x	x				
	- Reflectir as práticas (Liliana).	x					
	- Desenvolver a prática num processo constante de acção-reflexão-acção para melhorar as estratégias de ensino aprendizagem (Luísa).	x	x				
	- Reflectir antes, na e após a prática (Lurdes).	x					
	- Reflectir sobre as suas práticas apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional (Irene).	x	x				
	- Valorizar a reflexão e a investigação como estratégias de	x					

		desenvolvimento profissional ao longo da vida (Isabel).						
		- Reflectir criticamente sobre as suas práticas, fundamentando-as (Ilda).	x					
		- Ser reflexivo (Graça).	x					
		- Ser autónomo (Graça).	x		x			
		- Possuir a capacidade de análise e reflexão crítica (Paula).	x	x	x			
		- Ser capaz de reflectir sobre a sua própria acção como estratégia para a melhorar (Licínia).	x					
		- Ter capacidade de análise e reflexão (Berta).	x	x	x			
		- Reflectir as práticas (Odete).	x					
	Total		34	11	6			
	2- Investigar/ inovar	- Ser inovador (Sara).	x	x				
		- Ser investigadora (Rute).	x					
		- Ter sentido de iniciativa e criatividade (Alexandra).			x			
		- Questionar, provocar auto e hetero questionamentos e tratar as respostas (Antonino).	x					
		- Investigar (deve ser investigador e a sua formação deve ser contínua (Filomena)).	x	x				
		- Pesquisar e seleccionar informação (Carolina).	x	x				
		- Competências de investigação e reflexão (Gabriela).	x	x				
		- Utilizar e promover as metodologias de pesquisa e organização da informação (Luísa).		x				
	Total		6	5	1			
E6- Domínio da Língua Portuguesa	1- Domínio da Língua Portuguesa	- Utilizar correctamente a Língua Portuguesa (Sónia).			x	6	9	5
		- Utilizar a Língua Portuguesa com correcção (Dora).	x	x				
		- Usar com correcção a Língua Portuguesa (Mara).	x	x	x			
		- Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar e estruturar pensamento próprio (Carolina).	x	x				
		- Dominar a língua e a cultura portuguesa (Dalila).		x				
		- Fazer um uso correcto da Língua Portuguesa nas suas vertentes escrita e oral, nas diversas actividades de uma aula (Luísa).	x	x				
		- Utilizar correctamente a língua portuguesa, nas suas vertentes escrita e oral, constituindo essa correcta utilização objectivo da sua acção formativa (Irene).		x				
		- Usar a Língua Portuguesa com correcção (oral e escrita) (Isabel).	x	x	x			
		- Utilizar adequadamente a Língua Portuguesa (Ilda).	x	x	x			

		- Dominar a Língua Portuguesa (Paula).		x	x			
	Total		6	9	5			
E7- Formar-se ao longo da vida	1- Formar-se ao longo da vida	- Competências de aprender ao longo da vida (Patrícia).		x		1	6	1
		- Estar em constante formação (Antonino).		x				
		- Reconhecer a importância da formação contínua (Beatriz).		x				
		- Perceber a importância da formação contínua (Dalila).	x	x				
		- Entender a formação e a aprendizagem como processos dinâmicos que acontecem ao longo da vida das pessoas (Vanessa).		x				
		- Estar em constante formação (formação contínua) (Licínia).		x	x			
	Total		1	6	1			

Quadro 6.1 Matriz de resultados da análise de conteúdo das respostas à pergunta n.º 1 do questionário (depois do estágio)							
Categorias/ Subcategorias	Indicadores	Contexto					
		Por Indicador			Por subcategoria		
		Estágio	Percorso académico	Experiências sociais	Estágio	Percorso académico	Experiências sociais
E- Dimensões do trabalho de professor do 1.º CEB					262	142	80
E1- Científica	1- Possuir conhecimentos científicos nas áreas de intervenção do professor do 1.º CEB	9	9	1	22	19	2
	2- Possuir conhecimentos científicos na área das Ciências da Educação	13	10	1			
E2- Didático-pedagógica	1- Organizar/planificar o trabalho pedagógico	12	6	2	126	59	19
	2- Promover a aprendizagem	16	5	-			
	3- Usar metodologias, estratégias e actividades de ensino-aprendizagem	19	8	2			
	4- Usar as TIC, audiovisuais e materiais curriculares no processo de ensino-aprendizagem	14	12	5			
	5- Gerir de forma interdisciplinar os conteúdos de ensino-aprendizagem	7	2	-			
	6- Transmitir conhecimentos	-	-	-			
	7- Avaliar	5	2	-			
	8- Ajudar o aluno a “aprender a aprender”	7	2	2			
	9- Centrar o processo de ensino-aprendizagem	22	8	2			
	10- Desenvolver uma prática intermulticultural	19	11	5			
	11- Motivar os alunos	4	2	1			

	12- Identificar e intervir na resolução de problemas de aprendizagem	1	1	-			
E3- Clínico-relacional	1- Fomentar a autonomia na aprendizagem dos alunos	4	2	-	62	31	45
	2- Colaborar com colegas/outros professores/trabalhar em equipa	12	9	8			
	3- Educar na e para a cidadania	2	1	2			
	4- Estabelecer laços afectivos	6	3	8			
	5- Comunicar/Interagir adequadamente com alunos e comunidade educativa	8	3	7			
	6- Ser flexível e gerir situações imprevistas	4	1	2			
	7- Desenvolver uma postura ética na relação pedagógica	13	9	13			
	8- Controlar/gerir a disciplina/comportamentos	13	3	5			
E4- Institucional	1- Envolver a comunidade (pares, pais...) no desenvolvimento do projecto educativo	3	1	1	5	2	1
	2- Conhecer o projecto educativo da escola/sistema educativo	-	-	-			
	3- Elaborar/negociar/participar na gestão de projectos de escola	2	1	-			
E5- Crítico-reflexiva	1- Reflectir criticamente como meio de reestruturação dos saberes de acção	34	11	6	40	16	7
	2- Investigar/innovar	6	5	1			
E6- Domínio da Língua Portuguesa	1- Domínio da Língua Portuguesa	6	9	5	6	9	5
E7- Formar-se ao longo da vida	1- Formar-se ao longo da vida	1	6	1	1	6	1
Total	Por contextos				262 54,1%	142 29,4%	80 16,5%
	Na categoria				484		

Quadro 7 Dispositivos indutores de aquisição das dimensões do trabalho de professor do 1.º CEB, por contexto (depois do estágio)

Categorias/ Subcategorias	Indicadores	Dispositivos por contexto (Como pensa que as adquiriu)					
		Como pensa que as adquiriu					
E- Dimensões do trabalho de professor do 1.º CEB		- Estágio		- Percurso académico		- Experiências sociais	
E1- Científica	1- Possuir conhecimentos científicos nas áreas de intervenção do professor do 1.º CEB	- Pesquisa/investigação	4	- Estudo	4	- Leituras	1
		- Condução de aulas	3	- Leituras	1	- Interacção social	1
		- Elaboração de planificações	1	- Pesquisa/investigação	3		
		- Interacção (alunos, supervisores cooperantes e institucionais, colegas, comunidade...)	1	- Frequência de unidades curriculares	4		
				- Debates	1		
	Total		9		13		2
E1- Científica	2- Possuir conhecimentos científicos na área das Ciências da Educação	- Condução de aulas	8	- Frequência de unidades curriculares	6	- Interacção social	1
		- Observação	1	- Estudo	2		
		- Interacção (alunos, supervisores cooperantes e institucionais, colegas, comunidade...)	2	- Realização de trabalhos académicos	3		
		- Elaboração de planificações	3	- Análise de documentos	1		
		- Pesquisa/investigação	1	- Leituras	1		
		- Reflexão	3	- Pesquisa/investigação	1		
		- Estudo	1				
	Total		19		14		1
Total			28		27		3
E2- Didáctico-pedagógica	1- Organizar/planificar o trabalho pedagógico	- Realização de trabalhos de grupo	1	- Leituras	1	- Trabalho Comunitário/social	1
		- Interacção (alunos, supervisores cooperantes e institucionais, colegas, comunidade...)	3	- Frequência de unidades curriculares	2	- Socialização familiar	1
		- Reflexão	6				
		- Elaboração de planificações	6				
		- Condução de aulas	5				
	Total		21		3		2
	2- Promover a aprendizagem	- Condução de aulas	13	- Frequência de unidades	2		

		<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de planificações - Interacção (alunos, supervisores cooperantes e institucionais, colegas, comunidade...) - Reflexão - Escrita de narrativa autobiográficas - Observação - Pesquisa/investigação - Leituras 	2 5 5 1 1 1 1	curriculares			
	Total		29		2		-
	3- Usar metodologias, estratégias e actividades de ensino-aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Condução de aulas - Elaboração de planificações - Escrita de narrativas autobiográficas - Leituras - Interacção (alunos, supervisores cooperantes e institucionais, colegas, comunidade...) - Realização de trabalhos de grupo - Reflexão - Pesquisa/investigação - Observação 	14 4 1 2 3 1 4 1 2	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de planificações - Frequência de unidades curriculares 	1 3	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho comunitário/social - Socialização familiar 	2 1
	Total		32		4		3
	4- Usar as TIC, audiovisuais e materiais curriculares no processo de ensino-aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Condução de aulas - Elaboração de planificações - Realização de trabalhos académicos - Pesquisa/investigação 	11 1 1 1	<ul style="list-style-type: none"> - Frequência de unidades curriculares - Realização de trabalhos académicos - Frequência de curso 	8 4 2	<ul style="list-style-type: none"> - Monitora de uma sala de informática - Experiências de vida - Interação social 	1 4 1
	Total		14		14		6
	5- Gerir de forma interdisciplinar os conteúdos de ensino-aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Feedback (dos alunos, professores, colegas...) - Reflexão 	1 4	<ul style="list-style-type: none"> - Frequência de unidades curriculares 	2		-

		- Observação - Elaboração de planificações - Condução de aulas	1 3 5				
	Total		14		2		-
	6- Transmitir conhecimentos	-		-		-	
	7- Avaliar	- Elaboração de planificações - Condução de aulas - Observação - Reflexão	4 4 1 1	- Frequência de unidades curriculares	1	-	-
	Total		10		1	-	-
	8- Ajudar o aluno a “aprender a aprender”	- Promoção da auto-avaliação - Promoção da pesquisa/investigação - Condução de aulas - Reflexão	1 2 3 2	- Frequência de unidades curriculares	1	- Reflexão	1
	Total		8		1		1
	9- Centrar o processo de ensino-aprendizagem no aluno	- Condução de aulas - Adequação das tarefas de ensino-aprendizagem aos diferentes níveis de escolaridade - Elaboração de planificações - Observação - Escuta dos alunos - Partilha de experiências - Reflexão - Interação (alunos, supervisores cooperantes e institucionais, colegas, comunidade...)	18 2 1 2 3 1 6 1	- Frequência de unidades curriculares - Observação - Estudo	3 2 1	- Observação - Socialização familiar	1 1
	Total		34		6		2
	10- Desenvolver uma prática intermulticultural	- Interação (alunos, supervisores cooperantes e institucionais, colegas, comunidade...) - Condução de aulas	3 7	- Socialização familiar - Interação social - Frequência de unidades curriculares - Estudo	1 1 4 2	- Trabalho comunitário/social - Socialização familiar - Experiência de vida - Observação	1 1 1 1

		- Observação - Reflexão - Contacto com a diversidade cultural	3 3 3	- Realização de trabalhos de natureza intercultural	1		
	Total		19		9		4
	11- Motivar os alunos	- Interacção (alunos, supervisores cooperantes e institucionais, colegas, comunidade...) - Condução de aulas - Reflexão - Feedback (dos alunos, professores, colegas...) - Escuta dos alunos	1 2 1 1 1	- Frequência de unidades curriculares - Realização de trabalhos académicos - Interacção (com alunos, professores e colegas...)	1 1 1	- Trabalho comunitário/social	1
	Total		6		3		1
	12- Identificar e intervir na resolução de problemas de aprendizagem	- Condução de aulas - Observação	2 1	-		-	-
	Total		3	-	-	-	-
	Total		190		45		19
E3- Clínico-relacional	1- Fomentar a autonomia na aprendizagem dos alunos	- Resolução de problemas/tarefas complexas - Interacção (alunos, supervisores cooperantes e institucionais, colegas, comunidade...) - Realização de trabalho autónomo - Realização de trabalhos de grupo - Comunicação horizontal - Pesquisa/investigação	1 1 1 1 1 1	- Realização de trabalhos académicos	1	-	-
	Total		6		1		-
	2- Colaborar com colegas/outros professores/trabalhar em equipa	- Realização de trabalhos de grupo - Condução de aulas	4 3	- Realização de trabalhos de grupo - Frequência de unidades	5 2	- Trabalho comunitário/social - Experiência de vida - Realização de trabalhos de	3 3 1

	- Elaboração de planificações - Reflexão - Interação (alunos, supervisores cooperantes e institucionais, colegas, comunidade...)	4 1 1	curriculares - Debates	1	grupo - Socialização familiar - Interação social - Participação em desportos colectivos	2 1 1
Total		13		8		11
3- Educar na e para a cidadania	- Condução de aulas - Questionamento	1 1	- Vida académica	1	- Questionamento - Socialização familiar - Interação social	1 1 1
Total		2		1		3
4- Estabelecer laços afectivos	- Interação (alunos, supervisores cooperantes e institucionais, colegas, comunidade...) - Condução de aulas	3 1	- Vida académica	3	- Socialização familiar - Interação social - Trabalho comunitário/social	4 6 2
Total		4		3		12
5- Comunicar/ Interagir adequadamente com alunos e comunidade educativa	- Interação (alunos, supervisores cooperantes e institucionais, colegas, comunidade...) - Condução de aulas - Observação - Feedback (dos alunos, professores, colegas...)	6 5 2 2	- Debates - Realização de trabalhos académicos - Reflexão - Realização de trabalhos de grupo - Frequência de unidades curriculares	1 1 1 1 1	- Interação social - Socialização familiar - Trabalho comunitário/social - Interação (alunos, supervisores cooperantes e institucionais, colegas, comunidade...) - Experiência de vida	6 2 1 1 1
Total		15		5		11
6- Ser flexível e gerir situações imprevistas	- Condução de aulas	3	- Vida académica	1	- Experiência de vida - Trabalho comunitário/social - Socialização familiar	1 1 1
Total		3		1		3
7- Desenvolver uma postura ética na relação pedagógica	- Análise documental - Condução de aulas - Interação (alunos, supervisores cooperantes e institucionais, colegas, comunidade...)	1 15 4	- Frequência de unidades curriculares - Reflexão - Vida académica - Realização de trabalhos de grupo	3 2 3 1	- Socialização familiar - Interação social - Experiência de vida - Trabalho comunitário/social - Reflexão	9 3 4 3 1

		- Observação - Construção democrática de regras - Reflexão	2 3 4				
	Total		29		9		20
	8- Controlar/gerir a disciplina/comportamentos	- Condução de aulas - Construção democrática de regras - Interacção (alunos, supervisores cooperantes e institucionais, colegas, comunidade...) - Observação - Reflexão	8 3 1 1 4	- Vida académica - Frequência de unidades curriculares	1 4	- Experiência de vida - Socialização familiar - Interacção social - Trabalho comunitário/social	2 1 1 1
	Total		17		5		5
Total			89		33		65
E4- Institucional	1- Envolver a comunidade (pares, pais...) no desenvolvimento do projecto educativo	- Pesquisa/investigação - Condução de aulas - Observação	1 2 1	- Análise documental	1	- Socialização familiar - Interacção social	1 1
	Total		4		1		2
	2- Conhecer o projecto educativo da escola/sistema educativo	-		-		-	
	3- Elaborar/negociar/participar na gestão de projectos de escola	- Participação em tarefas de gestão escolar - Elaboração de planificações	1 1	- Frequência de unidades curriculares - Elaboração de planificações	1 1	-	-
	Total		2		2		-
Total			6		3		2
E5- Crítico-reflexiva	1- Reflectir criticamente como meio de reestruturação dos saberes de acção	- Feedback (dos alunos, professores, colegas...) - Reflexão - Escrita de narrativas autobiográficas - Pesquisa/investigação - Condução de aulas	4 29 24 2 3	- Debates - Frequência de unidades curriculares - Autoformação - Construção de portefólios - Frequência universitária anterior	4 2 1 1 1	- Socialização familiar - Trabalho comunitário/social - Interacção social - Experiência de vida	1 1 2 1

		- Interacção (alunos, supervisores cooperantes e institucionais, colegas, comunidade...)	1				
		- Observação	1				
		- Leituras	2				
		- Estudo	1				
		- Elaboração de planificações	1				
	Total		68		9		5
	2- Investigar/ inovar	- Condução de aulas	4	- Realização de trabalhos académicos	2	- Experiência de vida	1
		- Pesquisa/investigação	1	- Estudo	1		
		- Reflexão	1	- Frequência de unidades curriculares	1		
	Total		6		4		1
Total			74		13		6
E6- Domínio da Língua Portuguesa	1- Domínio da Língua Portuguesa	- Condução de aulas	3	- Frequência de unidades curriculares	7	- Interacção social	2
		- Reflexão	2	- Realização de trabalhos académicos	3		
		- Interacção (alunos, supervisores cooperantes e institucionais, colegas, comunidade...)	1	- Estudo	1		
		- Debates	1	- Leituras	3		
Total			7		14		2
E7- Formar-se ao longo da vida	1- Formar-se ao longo da vida	- Condução de aulas	1	- Vida académica	4	- Consciencialização das mudanças na sociedade	1
		- Consciencialização da complexidade da prática profissional	1	- Frequência de unidades curriculares	2		
				- Leituras	1		
				- Estudo	1		
				- Pesquisa/investigação	1		
Total			2		9		1
TOTAL			396		144		98

Quadro ? Contextos em que foram adquiridas as dimensões do trabalho de professor do 1.º CEB (fim do ano)								
Categorias/ Subcategorias	Indicadores das dimensões do trabalho de professor do 1.º CEB adquiridas	Contextos de aquisição das dimensões do trabalho de professor do 1.º CEB						
E- Dimensões do trabalho de professor do 1.º CEB		Estágio		Percurso académico		Experiências sociais		Total
		UR	%	UR	%	UR	%	UR
E1- Científica	1- Possuir conhecimentos científicos nas áreas de intervenção do professor do 1.º CEB	9	32,1	13	48,1	2	66,7	24
	2- Possuir conhecimentos científicos na área das Ciências da Educação	19	67,9	14	51,9	1	33,3	34
Total		28	48,3	27	46,5	3	05,2	58
E2- Didáctico- pedagógica	1- Organizar/planificar o trabalho pedagógico	21	11,0	3	06,7	2	10,5	26
	2- Promover a aprendizagem	29	15,3	2	04,4	-	-	31
	3- Usar metodologias, estratégias e actividades de ensino-aprendizagem	32	16,8	4	08,9	3	15,8	39
	4- Usar as TIC, audiovisuais e materiais curriculares no processo de ensino-aprendizagem	14	07,4	14	31,1	6	31,6	34
	5- Gerir de forma interdisciplinar os conteúdos de ensino-aprendizagem	14	07,4	2	04,4	-	-	16
	6- Transmitir conhecimentos	-	-	-	-	-	-	-
	7- Avaliar	10	05,3	1	02,2	-	-	11
	8- Ajudar o aluno a “aprender a aprender”	8	04,2	1	02,2	1	05,3	10
	9- Centrar o processo de ensino-aprendizagem no aluno	34	17,9	6	13,3	2	10,5	42
	10- Desenvolver uma prática intermulticultural	19	10,0	9	20,0	4	21,0	32
	11- Motivar os alunos	6	03,2	3	06,7	1	05,3	10
	12- Identificar e intervir na resolução de problemas de aprendizagem	3	01,6	-	-	-	-	3
Total		190	74,8	45	17,7	19	07,5	254
E3- Clínico- relacional	1- Fomentar a autonomia na aprendizagem dos alunos	6	06,7	1	03,0	-	-	7
	2- Colaborar com colegas/outros professores/trabalhar em equipa	13	14,6	8	24,2	11	16,9	32
	3- Educar na e para a cidadania	2	02,2	1	03,0	3	04,6	6
	4- Estabelecer laços afectivos	4	04,5	3	09,1	12	18,5	19
	5- Comunicar/Interagir adequadamente com alunos e comunidade educativa	15	16,9	5	15,2	11	16,9	31
	6- Ser flexível e gerir situações imprevistas	3	03,4	1	03,0	3	04,6	7
	7- Desenvolver uma postura ética na relação pedagógica	29	32,6	9	27,3	20	30,8	58
	8- Controlar/gerir a disciplina/comportamentos	17	19,1	5	15,2	5	07,7	27
Total		89	47,6	33	17,6	65	34,8	187
E4- Institucional	1- Envolver a comunidade (pares, pais...) no desenvolvimento do projecto educativo	4	66,7	1	33,3	2	100	7
	2- Conhecer o projecto educativo da escola/sistema educativo	-	-	-	-	-	-	-
	3- Elaborar/negociar/participar na gestão de projectos de escola	2	33,3	2	66,7	-	-	4
Total		6	54,5	3	27,3	2	18,1	11

E5- Crítico-reflexiva	1- Reflectir criticamente como meio de reestruturação dos saberes de acção	68	91,9	9	69,2	5	83,3	82
	2- Investigar/innovar	6	08,1	4	30,8	1	16,7	11
Total		74	79,6	13	14,0	6	06,4	93
E6- Domínio da Língua Portuguesa	1- Domínio da Língua Portuguesa	7	100	14	100	2	100	23
Total		7	30,4	14	60,9	2	08,7	23
E7- Formar-se ao longo da vida	1- Formar-se ao longo da vida	2	100	9	100	1	100	12
Total		2	16,7	9	75,0	1	08,3	12
TOTAL		396	62,1	144	22,6	98	15,3	638

Quadro 7.1 Factores indutores de aquisição das dimensões do trabalho de professor do 1.º CEB nos diferentes contextos (Como pensa que adquiriu as dimensões do trabalho de professor do 1.º CEB)

Estágio		Percurso académico		Experiências sociais	
- Condução de aulas	144 (36,4%)	- Frequência de unidades curriculares	60 (41,7%)	- Interacção social	26 (26,5%)
- Reflexão	76 (19,2%)	- Realização de trabalhos académicos	15 (10,4%)	- Socialização familiar	26 (26,5%)
- Interacção (alunos, supervisores cooperantes e institucionais, colegas, comunidade...)	37 (09,3%)	- Vida académica	13 (09,0%)	- Experiências de vida	18 (18,4%)
- Elaboração de planificações	31 (07,8%)	- Estudo	12 (08,3%)	- Trabalho Comunitário/social	17 (17,3%)
- Escrita de narrativa autobiográficas	26 (06,6%)	- Leituras	7 (04,9%)	- Reflexão	2 (02,0%)
- Observação	19 (04,8%)	- Realização de trabalhos de grupo	7 (04,9%)	- Observação	2 (02,0%)
- Pesquisa/investigação	13 (03,3%)	- Debates	7 (04,9%)	- Monitora de uma sala de informática	1 (01,0%)
- Feedback (dos alunos, professores, colegas...)	8 (02,0%)	- Pesquisa/investigação	5 (03,5%)	- Leituras	1 (01,0%)
- Realização de trabalhos de grupo	7 (01,8%)	- Reflexão	3 (02,1%)	- Realização de trabalhos de grupo	1 (01,0%)
- Construção democrática de regras	6 (01,5%)	- Análise de documentos	2 (01,4%)	- Participação em desportos colectivos	1 (01,0%)
- Leituras	5 (01,3%)	- Elaboração de planificações	2 (01,4%)	- Questionamento	1 (01,0%)
- Escuta dos alunos	4 (01,0%)	- Frequência de curso	2 (01,4%)	- Interacção (alunos, supervisores cooperantes e institucionais, colegas, comunidade...)	1 (01,0%)
- Contacto com a diversidade cultural	3 (00,8%)	- Observação	2 (01,4%)	- Consciencialização das mudanças na sociedade	1 (01,0%)
- Estudo	2 (00,5%)	- Socialização familiar	1 (00,7%)		
- Promoção da pesquisa/investigação	2 (00,5%)	- Interacção social	1 (00,7%)		
- Adequação das tarefas de ensino-aprendizagem aos diferentes níveis de escolaridade	2 (00,5%)	- Realização de trabalhos de natureza intercultural	1 (00,7%)		
- Realização de trabalhos académicos	1 (00,3%)	- Interacção (alunos, supervisores cooperantes e institucionais, colegas, comunidade...)	1 (00,7%)		
- Promoção da auto-avaliação	1 (00,3%)	- Autoformação	1 (00,7%)		
- Partilha de experiências	1 (00,3%)	- Construção de portefolios	1 (00,7%)		
- Resolução de problemas/tarefas complexas	1 (00,3%)	- Frequência universitária anterior	1 (00,7%)		
- Realização de trabalho autónomo	1 (00,3%)				

- Comunicação horizontal	1 (00,3%)				
- Questionamento	1 (00,3%)				
- Análise de documentos	1 (00,3%)				
- Participação em tarefas de gestão escolar	1 (00,3%)				
- Debates	1 (00,3%)				
- Consciencialização da complexidade da prática profissional	1 (00,3%)				
Total de UR por contexto	396 (62,1%)		144 (22,6%)		98 (15,4%)
Total global de UR	638				

Quadro ? Factores indutores de aquisição das dimensões do trabalho de professor do 1.º CEB nos diferentes contextos (Como pensa que adquiriu as dimensões do trabalho de professor do 1.º CEB)				
	Estágio	Percurso académico	Experiências sociais	Total
- Condução de aulas	144 (36,4%)	-	-	144 (22,6%)
- Reflexão	76 (19,2%)	03 (02,1%)	02 (02,0%)	81 (12,7%)
- Frequência de unidades curriculares	-	60 (41,7%)	-	60 (09,4%)
- Interacção (alunos, supervisores cooperantes e institucionais, colegas, comunidade...)	37 (09,3%)	01 (00,7%)	01 (01,0%)	39 (06,1%)
- Elaboração de planificações	31 (07,8%)	02 (01,4%)	-	33 (05,2%)
- Interacção social	-	01 (00,7%)	26 (26,5%)	27 (04,2%)
- Socialização familiar	-	01 (00,7%)	26 (26,5%)	27 (04,2%)
- Escrita de narrativa autobiográficas	26 (06,6%)	-	-	26 (04,1%)
- Observação	19 (04,8%)	02 (01,4%)	02 (02,0%)	23 (03,6%)
- Pesquisa/investigação	13 (03,3%)	05 (03,5%)	-	18 (02,8%)
- Experiências de vida	-	-	18 (18,4%)	18 (02,8%)
- Trabalho Comunitário/social	-	-	17 (17,3%)	17 (02,7%)
- Realização de trabalhos académicos	01 (00,3%)	15 (10,4%)	-	16 (02,5%)
- Realização de trabalhos de grupo	07 (01,8%)	07 (04,9%)	01 (01,0%)	15 (02,4%)
- Estudo	02 (00,5%)	12 (08,3%)	-	14 (02,2%)
- Leituras	05 (01,3%)	07 (04,9%)	01 (01,0%)	13 (02,0%)
- Vida académica	-	13 (09,0%)	-	13 (02,0%)
- Debates	01 (00,3%)	07 (04,9%)	-	08 (01,3%)
- Feedback (dos alunos, professores, colegas...)	08 (02,0%)	-	-	08 (01,3%)
- Construção democrática de regras	06 (01,5%)	-	-	06 (00,9%)
- Escuta dos alunos	04 (01,0%)	-	-	04 (00,6%)
- Contacto com a diversidade cultural	03 (00,8%)	-	-	03 (00,5%)
- Análise de documentos	01 (00,3%)	02 (01,4%)	-	03 (00,5%)
- Frequência de curso	-	02 (01,4%)	-	02 (00,3%)
- Questionamento	01 (00,3%)	-	01 (01,0%)	02 (00,3%)
- Promoção da pesquisa/investigação	02 (00,5%)	-	-	02 (00,3%)

- Adequação das tarefas de ensino-aprendizagem aos diferentes níveis de escolaridade	02 (00,5%)	-	-	02 (00,3%)
- Monitora de uma sala de informática	-	-	01 (01,0%)	01 (00,2%)
- Consciencialização das mudanças na sociedade	-	-	01 (01,0%)	01 (00,2%)
- Realização de trabalhos de natureza intercultural	-	01 (00,7%)	-	01 (00,2%)
- Participação em desportos colectivos	-	-	01 (01,0%)	01 (00,2%)
- Promoção da auto-avaliação	01 (00,3%)	-	-	01 (00,2%)
- Autoformação	-	01 (00,7%)	-	01 (00,2%)
- Partilha de experiências	01 (00,3%)	-	-	01 (00,2%)
- Construção de portefolios	-	01 (00,7%)	-	01 (00,2%)
- Resolução de problemas/tarefas complexas	01 (00,3%)	-	-	01 (00,2%)
- Frequência universitária anterior	-	01 (00,7%)	-	01 (00,2%)
- Realização de trabalho autónomo	01 (00,3%)	-	-	01 (00,2%)
- Comunicação horizontal	01 (00,3%)	-	-	01 (00,2%)
- Participação em tarefas de gestão escolar	01 (00,3%)	-	-	01 (00,2%)
- Consciencialização da complexidade da prática profissional	01 (00,3%)	-	-	01 (00,2%)
Total de UR e por contexto	396 (62,1%)	144 (22,6%)	98 (15,4%)	638

Quadro 8 Análise de conteúdo à pergunta n.º 7.1 do questionário (depois do estágio)					
CATEGORIAS/ SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	UE	UR	
				Por Indica- dor	Por (sub)ca- tegoria
L- Razões (da importância do estágio)			40		119
L1- Espaço-tempo de observação da realidade	1- Contacto/observação de contextos reais	<p>(...) e de estarmos em contacto directo com a realidade (Rute).</p> <p>Com o estágio podemos contactar com a realidade (Patrícia).</p> <p>A prática pedagógica possibilitou-me um contacto directo com a realidade de ensino-aprendizagem (Diana).</p> <p>O contacto com as crianças, professores, auxiliares, pais e restante comunidade escolar permite-nos conhecer o dia a dia real de uma escola (...) (Alexandra).</p> <p>(...) permitiu o contacto com a realidade, (...) (Fátima).</p> <p>Porque é no estágio que estamos em contacto com o que é realmente ser professor (Filomena).</p> <p>Porque está ligado ao desenvolvimento/aperfeiçoamento de competências profissionais, o estágio é a fase inicial da prática pedagógica é aí que temos o primeiro contacto com a realidade (Felicía).</p> <p>É através do estágio que colmatamos o “choque com a realidade” (Alda).</p> <p>Considero o estágio de extrema importância para a formação de futuros professores do 1.º CEB uma vez que é aqui que se toma contacto com a profissão. Permite-nos conhecer as escolas e como funcionam (Mara).</p> <p>O estágio proporciona uma pequena percepção da situação das escolas do país (Carlota).</p> <p>O estágio permite um contacto com a realidade educativa (...) (Alice).</p>	15	15	15

		<p>É através do estágio que se torna possível não apenas o contacto com a realidade (...) (Beatriz).</p> <p>Porque é através dele que o aluno tem um confronto directo com a realidade (...) (Gabriela).</p> <p>Através do estágio podemos ter um contacto directo com a realidade, (...) (Lurdes).</p> <p>Porque é com o estágio que nós temos um primeiro contacto com a realidade, que nos deparamos com questões do currículo, (...) (Licínia).</p>			
L2- Espaço-tempo de aprendizagem do agir profissional	1- Transmissão		3	5	66
	1.1- Aplicação/treino (de teorias/práticas)	<p>O estágio permitiu-me aplicar alguns dos conhecimentos adquiridos ao longo das disciplinas do curso (Diana).</p> <p>Considero que no estágio é onde conseguimos pôr em prática o que aprendemos (...) (Mónica).</p> <p>Porque podemos implantar e exercitar o conhecimento que adquirimos na parte teórica, (...) (Odete).</p>	3	3	
	1.2- Formação pela prática	<p>(...) e onde aprendemos muita coisa que só é possível com a prática (Mónica).</p> <p>Aprendemos muito mais na prática que propriamente nas aulas teóricas. É pensando assim que considero que os estágios deveriam ter mais horas, principalmente nos primeiros anos (1.º e 2.º anos) (Mónica).</p>	1	2	
	2- Construção/desenvolvimento de competências		34	61	
	2.1- Interação com contextos de prática	<p>É no contexto real que podemos aprofundar conhecimentos, verificar todo o contexto de ensino-aprendizagem... (Edite).</p> <p>É aqui que desenvolvemos competências, (...) (Edite).</p> <p>Porque é fundamental para a minha formação (e auto-formação) docente (Alexandra).</p> <p>Sempre vi o estágio como meio de adquirir competências profissionais, na medida em que somos inseridos em contextos reais do processo de ensino-</p>	15	18	

		<p>aprendizagem (Alexandra).</p> <p>(...) e foi propiciador da noção de aquisição de competências (Fátima).</p> <p>Quanto maior for o número de experiências de ensino-aprendizagem com alunos do 1.º CEB maior é a possibilidade de crescermos profissionalmente (Dora).</p> <p>Porque é sem dúvida no terreno que muitas das competências intrinsecamente ligadas a um bom desempenho profissional se desenvolvem (Carlinda).</p> <p>Tive oportunidade de referir na narrativa final que, na minha opinião, pensar na formação inicial sem estágio é quase partir para uma guerra sem conhecer uma arma (Carlinda).</p> <p>(...) e proporciona a oportunidade de melhorarmos e desenvolvermos competências profissionais (Alice).</p> <p>(...) é nele que se desenvolvem competências imprescindíveis, fulcrais ao exercício da profissão docente (Beatriz).</p> <p>Ao falarmos de competências, estamos a tentar uma formação profissional de professores baseada na realidade da prática pedagógica (Liliana).</p> <p>Porque o estágio permite-nos desenvolver e adquirir diversas competências profissionais (Lurdes).</p> <p>Porque é através do estágio e com (...) vivências com as crianças que nos proporciona que nos vamos transformando em professores, ou seja, que vamos desenvolvendo um conjunto de competências profissionais fundamentais para o trabalho de professor do 1.º CEB (Irene).</p> <p>O estágio permite-nos aprender a ensinar, ou seja, apercebermo-nos como aprendem os alunos, (...) (Isabel).</p> <p>A interação com os alunos e a forma como eles reagem às nossas propostas de ensino-aprendizagem ajudam-nos a melhorar as intervenções posteriores (Ilda).</p>			
--	--	---	--	--	--

		<p>Por fim, permite-me adquirir e desenvolver muitas competências profissionais (Graça).</p> <p>(...) que desenvolvemos (...) as nossas competências profissionais,(...) (Licínia).</p> <p>Nos 3.º e 4.º anos temos oportunidade para desenvolver diversas competências profissionais (Zélia).</p>			
	2.2- Experimentação/validação/ problematização	<p>O estágio é importantíssimo porque uma vez possibilitando uma variedade de actividades complexas num contexto real, (...) (Sofia).</p> <p>(...) testei as minhas capacidades como professor do 1.º CEB (...) (Carlos).</p> <p>É no estágio que surgem situações que nos levam a problematizar o que aprendemos nas aulas teóricas (...) (Filomena).</p> <p>(...) e a ver até que ponto estamos preparados para sermos professores. É no estágio que temos noção do que não sabemos (Filomena).</p> <p>Também no estágio o aluno experimenta (...) (Alda).</p> <p>É neste contacto que confirmamos expectativas, (...) (Susana).</p> <p>É um espaço de observação e de experimentação que permite o desenvolvimento de competências profissionais essenciais ao trabalho de professor (Mara).</p> <p>Por outro lado, ajuda na preparação da profissionalização, através de experiências quotidianas significativas (Carlota).</p> <p>(...) e proporciona experiências (Alice).</p> <p>A acrescentar, é apenas nas intervenções e no contexto com todos os membros da comunidade escolar que se torna possível compreender a influência e o peso que a sociedade e a família têm na aprendizagem das crianças (Beatriz).</p>	15	16	

		<p>(...) é chamado a mobilizar todos os seus conhecimentos e testar as suas competências (Gabriela).</p> <p>É também através do estágio que podemos adequar metodologias e criar/aperfeiçoar métodos e técnicas de ensino (Lurdes).</p> <p>O estágio põe-nos à prova, questiona-nos no sentido de saber se o que pensamos sobre o ensino e a aprendizagem faz sentido (Vanessa).</p> <p>Porque é através do estágio e com experiências (...) que nos proporciona que nos vamos transformando em professores, ou seja, que vamos desenvolvendo um conjunto de competências profissionais fundamentais para o trabalho de professor do 1.º CEB (Irene).</p> <p>O estágio (observação/intervenção) permite, com a ajuda de professores experientes, testar saberes e capacidades (Paula).</p> <p>As competências profissionais adquirem-se não só através da formação académica (saberes teóricos e teórico-práticos) mas também no decurso das experiências no terreno (Berta).</p>			
	2.3- Reflexão-crítica	<p>Porque permite reflectir sobre as práticas, enriquecendo as minhas competências profissionais (Sónia).</p> <p>(...) tendo como “privilégio” um supervisor, que nos conduz a um novo crescimento (uma vez que somos confrontados com diferentes opiniões e levados, em alguns casos, a reflectir e a investigar) (Patrícia).</p> <p>O facto de estar a ser supervisionada por professores, quer sejam cooperantes, quer sejam supervisores, é uma mais valia na formação, uma vez que através das reflexões tomamos consciência da nossa prática pedagógica (Elvira).</p> <p>(...) aprendemos a reflectir constantemente nas práticas (com a ajuda da professora cooperante e do professor supervisor) (...) (Edite).</p> <p>Porque é o espaço onde tudo ocorre. Os estímulos são muito variados, devendo provir deles uma reflexão intensa e aprofundada que nos permita verificar e</p>	8	8	

		<p>perceber o modo como pode ser constantemente melhorada a prática (Antonino).</p> <p>É certo que o estágio para mim foi um contacto primordial com a realidade, no entanto é evidente que este não é por si só suficiente para a transformação de alguém em professor do 1.º CEB. É preciso associar-lhe uma prática avaliativa, reflexiva e investigativa que são estratégias geradoras de desenvolvimento pessoal e profissional (Fátima).</p> <p>A Prática Pedagógica é o espaço que possibilita aos formandos activarem dois processos introduzidos por Schön e que são a “reflexão na acção” e a “reflexão sobre a acção” que se constituem meios pelos quais o conhecimento profissional é trazido para o campo da tomada de decisões profissionais (Luísa).</p> <p>(...) reflectir antes, durante e após a prática (Lurdes).</p>			
	2.4- Articulação teoria-prática	<p>O estágio é muito importante, pois através desta oportunidade podemos colocar em prática a teoria ou alterar o modo como adquirimos esta teoria, (...) (Sara).</p> <p>(...) permite mobilizar articuladamente conhecimentos científicos e didáticos adquiridos nas unidades curriculares para a prática (Sofia).</p> <p>A teoria é importante mas o estágio também. O estágio permite reconceptualizar a teoria (...) (Patrícia).</p> <p>Considero que toda a prática tem um suporte teórico. Neste sentido, estar confrontada com uma situação problemática real, implica mobilizar a literatura para a resolução desse problema (Elvira).</p> <p>Porque foi durante o estágio que mobilizei o conhecimento adquirido nas aulas da ESEC, (...) (Carlos).</p> <p>Porque permite mobilizar os conhecimentos teóricos na prática, num contexto real (Dalila).</p> <p>Penso que o curso deveria estar centrado na prática pedagógica e todas as disciplinas interligadas entre elas de modo a enriquecer a aprendizagem dos alunos (Gabriela).</p>	10	11	

		<p>Ajuda-me também a compreender na íntegra, alguns conteúdos abordados nas unidades curriculares (Graça).</p> <p>Porque me permite mobilizar conhecimentos adquiridos na teoria e colocá-los em prática (Graça).</p> <p>O estágio permite através do contacto com a realidade confrontar o saber teórico adquirido no curso e mobilizá-lo para a prática (Paula).</p> <p>É por causa desta relação teoria-prática que o estágio supervisionado se torna vital e uma oportunidade de desenvolvimento de competências profissionais (Berta).</p>			
	2.5- Construção de teorias práticas	(...) ou seja, durante o estágio surgem conflitos internos que levam o futuro professor a procurar novas metodologias para abordar uma dada temática e adequá-la à turma onde realiza o estágio (Sara).	1	1	
	2.6- Co-construção da formação pela interacção com os pares/professores	<p>Foi através da prática pedagógica que eu tive a possibilidade de me confrontar com muitas dúvidas e medos relativamente ao ensino-aprendizagem que puderam ser ultrapassados com o apoio de professores competentes e profissionais (Diana).</p> <p>No estágio é que sentimos a necessidade da aprendizagem profissional, ficando mais atentos e receptivos às sugestões do professor cooperante e colegas (Felícia).</p> <p>A avaliação da nossa intervenção (sobre a forma como interagimos, o que e como aprenderam os alunos...) permite-nos, com a ajuda dos professores orientadores, aprofundar ou reorientar as nossas propostas de intervenção (Dora).</p> <p>(...) e é orientado tanto pelo supervisor como pela cooperante percepcionando, assim, os aspectos que devem ser melhorados (Alda).</p> <p>(...) e, com a ajuda dos cooperantes e supervisores, encontramos as estratégias adequadas para as ultrapassar (Susana).</p>	7	7	

		<p>São processos [a “reflexão na acção” e a “reflexão sobre a acção”] que ocorrem durante e no final das práticas sendo que este último pode ser favorecido com a ajuda e orientação do Professor Supervisor e da Professora Cooperante responsável pela turma onde se desenvolve o estágio (Luísa).</p> <p>Também as conversas com os professores e colegas após cada intervenção, e as fundamentações/observações teóricas que acompanham estas conversas, auxiliam-nos a analisar o nosso desempenho, condição importante para o nosso desenvolvimento profissional (Ilda).</p>			
L3- Espaço-tempo de consciencialização da construção/evolução do desenvolvimento profissional	1- Percepção da consciência de desenvolvimento profissional	<p>Porque como foi referido na questão 4, os contextos educativos e as práticas reais são os contextos que promovem e mais favorecem o desenvolvimento de competências profissionais o que contribui para a formação de professores do 1.º CEB enquanto profissionais (Olga).</p> <p>Porque é uma oportunidade para desenvolver as competências (...) (Rute)</p> <p>Só neste contexto (real) é que podemos desenvolver as competências profissionais (Patrícia).</p> <p>É através deste processo de consciencialização que somos capazes de evoluir profissionalmente (Elvira).</p> <p>Foi através do estágio que eu tive consciência de quais as competências profissionais que eu deveria desenvolver (Diana).</p> <p>A prática é um espaço e um tempo muito importante de formação e de consciencialização (Dora).</p> <p>(...) tomamos consciência das nossas potencialidades (...) (Susana).</p> <p>Porque considero que é de facto em contexto real que adquirimos e reformulamos as competências que considero fundamentais num professor do 1.º CEB (Carlinda).</p> <p>A prática leva-nos a perceber que estamos num projecto de formação profissional em desenvolvimento e nunca acabado (Carolina).</p>	13	14	28

		<p>É por isso que o estágio é uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional e de consciencialização desse desenvolvimento (Vanessa).</p> <p>Deste modo, podemos aperceber-nos quais as competências desenvolvidas e aquelas que estão em desenvolvimento, fazendo assim, a profissão evoluir por meio de desenvolvimento de “novas competências” (Liliana).</p> <p>Sem o estágio, a interacção com os alunos e com a escola nunca poderíamos avaliar as nossas competências (profissionais, sociais e éticas) (Liliana).</p> <p>Porque a prática permite-nos avaliar as nossas capacidades e potencialidades (...) (Ilda).</p> <p>(...) que (...) avaliamos as nossas competências profissionais, (...) (Licínia).</p>			
	2- Percepção da consciência de lacunas da formação académica	<p>(...) aprendemos a ultrapassar dificuldades, (...) (Edite).</p> <p>(...) e, com o ultrapassar de dificuldades, nos vamos transformando em professores mais competentes (Edite).</p> <p>(...) e identifiquei e superei as minhas lacunas (Carlos).</p> <p>Embora considere que o estágio tenha deixado algumas lacunas, nomeadamente ao nível da integração dos estagiários com a comunidade escolar, e na dimensão de participação na escola, especificamente em projectos pedagógicos, considero que foi bastante enriquecedor, (...) (Fátima).</p> <p>(...) tomamos consciência das nossas (...) dificuldades (...) (Susana).</p> <p>Com o estagio percebemos quais as maiores dificuldades (...) (Alice).</p> <p>Possibilita detectar dificuldades e definir estratégias para as ultrapassar (Dalila).</p> <p>(...) podendo detectar e superar lacunas, (...) (Lurdes).</p> <p>(...) aprendermos a superar/ enfrentar os nossos erros, as diferentes necessidades</p>	9	10	

		e dificuldades dos vários tipos de alunos que temos diante de nós... (Isabel).			
	3- Percepção da consciência de desenvolvimento de uma identidade profissional	<p>Porque a prática permite-nos avaliar (...) também as nossas dificuldades (Ilda).</p> <p>É além do mais fundamental para a construção de uma identidade profissional (Elvira).</p> <p>O estágio é bastante importante porque permite viver a realidade de se ser professora (Vanessa).</p> <p>Além disso, é na prática pedagógica que nos sentimos verdadeiros professores (Isabel).</p> <p>É também um espaço onde sentimos que começamos a ser professores (Paula).</p>	4	4	
L4- Espaço-tempo de descoberta/consolidação da escolha profissional	1- Ajuda a descobrir/consolidar a escolha vocacional	<p>(...) e perceber se é a vida que queremos viver no futuro (Alexandra).</p> <p>Conseguimos viver um pouco a realidade do que é dar aulas, motivando-nos ainda mais para termos a certeza de que queremos ser professores (Mónica).</p> <p>Penso que nos primeiros anos este tem elevada importância uma vez que ficamos a saber se é esta a profissão que desejamos (Zélia).</p>	3	3	3
L5- Espaço-tempo prospectivo de formação	1- Ajuda a preparar o futuro	<p>O papel do estágio é de extrema importância, pois dá oportunidade ao aluno de contactar com a realidade que futuramente, vai encontrar (Alda).</p> <p>Porque permite o contacto com o verdadeiro “mundo” com que nos iremos defrontar quando acabarmos o curso (Susana).</p> <p>(...) e uma percepção mais directa e evidente do futuro contexto de trabalho mas, (...) (Beatriz).</p> <p>É por isso que o estágio é tão importante pois ao familiarizarmo-nos com o meio em que vamos trabalhar prepara-nos para a vida (Ilda).</p> <p>(...) que percebemos os desafios que temos pela frente, etc. (Licínia).</p> <p>Através deste temos o contacto directo com a realidade que nos espera (Zélia).</p>	7	7	7

		(...) podendo assim, ao longo do curso perceber o processo dinâmico que temos no futuro (Odete).			
--	--	--	--	--	--

Quadro 8.1 Razões (da importância do estágio)											
CATEGORIA/SUBCATEGORIAS	INDICADORES		Unidades de Enumeração/Unidades de Registo								
			Por indicador				Por (sub)categoria				
			UE	%	UR	%	UE	%	UR	%	
L- Razões (da importância do estágio)								40	100	119	100
L1- Espaço-tempo de observação da realidade	1- Contacto/observação de contextos reais		15	37,5	15	100	15	37,5	15	12,6	
L2- Espaço-tempo de aprendizagem do agir profissional	1- Transmissão (Aprendizagem pela observação/experiência)		3	07,5	5	07,6	37	92,5	66	55,5	
		1.1- Aplicação/treino (de teorias/práticas)	3	07,5	3	60,0					
		1.2- Formação pela prática	1	02,5	2	40,0					
	2- Construção/desenvolvimento de competências		34	85,0	61	92,4					
		2.1- Interação com contextos de prática	15	37,5	18	29,5					
		2.2- Experimentação/validação/problematização	15	37,5	16	26,2					
		2.3- Reflexão-crítica	8	20,0	8	13,1					
		2.4- Articulação teoria-prática	10	25,0	11	18,0					
		2.5- Construção de teorias práticas	1	02,5	1	01,6					
		2.6- Co-construção da formação pela interação com os pares	7	17,5	7	11,5					
L3- Espaço-tempo de consciencialização da construção/evolução do desenvolvimento profissional	1- Percepção da consciência de desenvolvimento profissional		13	32,5	14	50,0	21	52,5	28	23,5	
	2- Percepção da consciência de lacunas da formação académica		9	22,5	10	35,7					
	3- Percepção da consciência de desenvolvimento de uma identidade profissional		4	10,0	4	14,3					
L4- Espaço-tempo de descoberta/consolidação da escolha profissional	1- Ajuda a descobrir/consolidar a escolha vocacional		3	07,5	3	100	3	07,5	3	02,5	
L5- Espaço-tempo prospectivo de formação	1- Ajuda a preparar o futuro		7	17,5	7	100	7	17,5	7	05,9	

Quadro 1 TEMA 1 – Contextos de prática supervisionada com escrita reflexiva e processos de mudança						
A – Importância dos contextos de prática supervisionada com escrita reflexiva na construção de competências profissionais						
SUBCATEGORIAS	INDICADORES		UNIDADES DE REGISTO	UE	UR	
					Por indi-cador	Por cate-goria
A1 – Científicas	1- (Re)atualizar/aprofundar temáticas relacionadas com o currículo dos alunos		[ElviraN - n. aut - final 1.º S : 6 - 6] No que se refere às competências que eu já adquiri, particularmente no domínio científico, adquiri conhecimento sobre os conteúdos programáticos do currículo (...), assim como o domínio dos conceitos básicos das áreas científicas gerais e específicas. +++++ [Carlos L - n. aut - final 1.º S : 12 - 12] No que toca às competências adquiridas durante o semestre, acho que adquiri competências científicas, nomeadamente no que respeita aos temas abordados com os alunos. ... [Carlos L - n. aut - final 1.º S : 16 - 16] Outras competências que aprofundei foram competências ligadas à língua materna e às tecnologias como é o uso do PowerPoint e sua projecção.	2	3	5
	2- Desenvolver com rigor científico o currículo dos alunos		[Edite U - n. aut - final 1.º S : 53 - 53] Um professor é alguém que se encontra sempre em construção e, como tal, uma competência importante é a do rigor científico.	1	1	
	3- Desenvolver uma atitude científica		[Olga S - n. aut - final 1.º S : 10 – 10] (...) sinto (...) vontade de conhecer.	1	1	
A2 – Didáctico-pedagógicas	1- Organizar o trabalho pedagógico			7	31	94
		1.1- Gerir e utilizar de forma integrada os conteúdos	[Edite U - n. aut - final 1.º S : 61 - 61] É importante o professor articular os conteúdos curriculares e as actividades numa perspectiva integrada e interdisciplinar para ajudar as crianças a formarem-se de forma integral e não somente intelectual. +++++ [Alexandra P - n. aut - final 1.º S : 9 - 9] Assim, acho que conheço e articulo de forma integrada e interdisciplinar os diversos componentes do currículo do ano que lecciono. ... [Alexandra P - n. aut - final 1.º S : 12 - 12] Selecciono, sequencializo e articulo os conteúdos curriculares e as estratégias/actividades numa perspectiva integrada e interdisciplinar e consistente com os objectivos da planificação.	2	3	
		1.2- Organizar e gerir o espaço e o tempo pedagógicos	[Sofia U - n. aut - final 1.º S : 4 - 4] Adquiri, por exemplo, a competência de organizar o espaço pedagógico face à natureza da tarefa (quer para a realização de sínteses e trabalhos de grupo, quer para a realização de jogos).	6	9	

			<p>+++++</p> <p>[Patrícia X - n. aut - final 1.º S : 11 - 11]</p> <p>Nomeadamente, consegui aperfeiçoar a minha habilidade de (...) polir a minha capacidade de gerir o tempo (...).</p> <p>+++++</p> <p>[Sónia O - n. aut - final 1.º S : 12 - 12]</p> <p>Já adquiri algumas competências relativas à organização e condução das aulas (...).</p> <p>...</p> <p>[Sónia O - n. aut - final 1.º S : 15 - 15]</p> <p>Competências relativas à organização e condução das aulas que penso já ter adquirido.</p> <p>+++++</p> <p>[Diana U - n. aut - final 1.º S : 33 - 36]</p> <p>Uma das competências que eu tenho vindo a desenvolver desde o início da prática pedagógica, refere-se à coordenação e organização do espaço pedagógico.</p> <p>...</p> <p>No livro "Aprender a Ensinar", ARENDS, R.I defende ser fundamental organizar o espaço pedagógico de forma a proporcionar aprendizagens significativas nos alunos.</p> <p>...</p> <p>Sendo assim, o professor pode optar por várias maneiras de organizar o mobiliário da sala de aula, mediante a actividade que pretende desenvolver com os seus alunos.</p> <p>+++++</p> <p>[Alexandra P - n. aut - final 1.º S : 14 - 14]</p> <p>Prevejo a organização do espaço e a gestão dos diversos momentos da aula de forma flexível visando manter um ritmo de trabalho adequado.</p> <p>+++++</p> <p>[Carlos L - n. aut - final 1.º S : 14 - 14]</p> <p>Melhorei a gestão de tempo e bem como a organização dos espaços da sala de aula.</p>			
		1.3- Seleccionar, adaptar e elaborar material didáctico	<p>[Sofia U - n. aut - final 1.º S : 11 - 13]</p> <p>Adquiri ainda a competência de seleccionar, adaptar e elaborar material didáctico.</p> <p>Os materiais a utilizar na prática pedagógica, são na maioria dos casos pensados em grupo, mas por vezes são elaborados e pensados individualmente.</p> <p>Os materiais não são importantes pela sua aparência mas sim pela sua pertinência e adequação face ao contexto em causa.</p> <p>...</p>	4	9	

		<p>[Sofia U - n. aut - final 1.º S : 21 - 21]</p> <p>Relativamente à pertinência dos manuais, considero-os um apoio ao processo de ensino-aprendizagem, mas não uma ferramenta essencial, ou seja, encaro os manuais quase como um "manual de investigação", isto é, devem servir para que os alunos, em casa ou também na escola, possam pesquisar e saber um pouco mais sobre as matérias que foram trabalhadas na aula.</p> <p>+++++</p> <p>[Patrícia X - n. aut - final 1.º S : 11 - 11]</p> <p>Nomeadamente, consegui aperfeiçoar a minha habilidade de elaborar materiais (...).</p> <p>+++++</p> <p>[Edite U - n. aut - final 1.º S : 66 - 69]</p> <p>Contudo, o material auxiliar às actividades a desenvolver deve ser diversificado, não devendo passar sempre pelo recurso às novas tecnologias.</p> <p>É importante fazer cartazes com os alunos, elaborar frisos, construir régua... contudo é importante que estes materiais estejam contextualizados com a actividade que se encontra a ser desenvolvida.</p> <p>...</p> <p>Penso que diversifico e integro de forma contextualizada os materiais a que recorro.</p> <p>+++++</p> <p>[Alexandra P - n. aut - final 1.º S : 13 - 13]</p> <p>Elaboro e selecciono material auxiliar diversificado e adequado às estratégias/actividades escolhidas.</p>			
	1.4- Usar as TIC e os audiovisuais no processo de ensino-aprendizagem	<p>[Sofia U - n. aut - final 1.º S : 14 - 16]</p> <p>Nos dias de hoje, as TIC são consideradas uma mais valia na construção do conhecimento.</p> <p>Nas primeiras aulas que leccionei, não recorri a elas, pelo facto de a escola não reunir as condições necessárias para tal.</p> <p>Todavia, nas últimas já utilizei o computador, não como fim investigativo, mas para projectar algumas imagens relativas a uma temática.</p> <p>...</p> <p>[Sofia U - n. aut - final 1.º S : 19 - 20]</p> <p>Gostaria ainda de deixar claro que as TIC são uma óptima ferramenta de trabalho, se nós professores encontrarmos estratégias de as colocar à disposição dos alunos.</p> <p>É ainda de salientar que tenho por hábito, encorajar os alunos na pesquisa de assuntos diversos (desde curiosidades que surgem no diálogo,</p>	3	10	

			<p>a aspectos relacionados com as matérias), em casa, na Internet, ou em outros suportes.</p> <p>...</p> <p>[Sofia U - n. aut - final 1.º S : 22 - 24]</p> <p>A questão de encorajar os alunos a saber mais [através das TIC] é bastante importante para que estes possam aumentar os seus próprios conhecimentos e tenham gosto em aprender.</p> <p>...</p> <p>Nos dias de hoje, as crianças já recorrem com alguma facilidade à Internet ou a enciclopédias em casa, sendo por isso importante que, também na escola, o professor seja capaz de promover aulas com carácter investigativo e interessantes. Só desse modo os alunos se mostrarão interessados e motivados.</p> <p>+++++</p> <p>[Edite U - n. aut - final 1.º S : 62 - 65]</p> <p>A utilização das TIC por parte dos alunos é outra forma destes se desenvolverem, acompanhando a evolução.</p> <p>...</p> <p>As novas tecnologias são outra forma de auxiliar a educação na aquisição das competências e permitem ao aluno perceber e adquirir as competências básicas ao nível da utilização das TIC.</p> <p>...</p> <p>Recorro com alguma frequência à utilização das TIC, pois considero importante as crianças contactarem com as novas tecnologias. Considero que adquiri esta competência.</p> <p>+++++</p> <p>[Carlos L - n. aut - final 1.º S : 16 - 16]</p> <p>Outras competências que aprofundei foram competências ligadas à língua materna e às tecnologias como é o uso do PowerPoint e sua projecção.</p>			
	2- Ajudar o aluno a “aprender a aprender”			3	12	
		2.1- Adoptar o método experimental e a resolução de problemas	<p>[Sofia U - n. aut - final 1.º S : 29 - 29]</p> <p>Assim, podemos inferir que a qualidade do pensamento na sala de aula, está em grande parte dependente do tipo e da qualidade de perguntas que se fazem.</p> <p>...</p> <p>[Sofia U - n. aut - final 1.º S : 37 - 37]</p> <p>Importa ainda referir que os problemas devem incidir sobre situações vividas pelos alunos, ou que lhes suscitem interesse.</p> <p>...</p> <p>[Sofia U - n. aut - final 1.º S : 77 - 77]</p> <p>Para que possamos desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e por projectos, ou seja, propor tarefas complexas, que os levem a pensar.</p>	3	6	

		<p>+++++</p> <p>[Rute P - n. aut - final 1.º S : 15 - 15]</p> <p>Durante a prática pedagógica poderei provocar este conflito através da exploração de materiais, da análise de situações, que conduzirão à resolução de problemas.</p> <p>...</p> <p>[Rute P - n. aut - final 1.º S : 17 - 17]</p> <p>Se estas actividades foram desafiadoras, os alunos poderão relacionar dados, explorar, reflectir, conjecturar, argumentar e verificar hipóteses, sugerir diferentes sugestões para um mesmo problema e discutir os resultados obtidos, vivenciando situações que contribuirão para a sua formação.</p> <p>+++++</p> <p>[Edite U - n. aut - final 1.º S : 45 - 46]</p> <p>Ao incentivar a pesquisa criamos nos alunos a ânsia e vontade de saber sempre mais. Esta é uma competência que considero que já adquiri.</p>			
	2.2- Solicitar a fundamentação das respostas	<p>[Sofia U - n. aut - final 1.º S : 27 - 27]</p> <p>Nas respostas aos alunos deve procurar-se que eles peçam um esclarecimento posterior, solicitando ao professor mais informações e explicações; com as respostas dos alunos deve tentar aumentar-se a sua consciência crítica, perguntando, por exemplo, a razão das suas ideias.</p> <p>+++++</p> <p>[Sónia O - n. aut - final 1.º S : 22 - 22]</p> <p>Encorajo a discussão de diferentes pontos de vista e incentivo os alunos a fundamentarem as suas ideias.</p>	2	2	
	2.3- Dar tempo para os alunos responderem às questões	<p>[Sofia U - n. aut - final 1.º S : 28 - 28]</p> <p>Não esquecer que deve dar-se sempre tempo suficiente para os alunos responderem às questões, evitando dar-lhes as repostas, mas antes fornecendo-lhes pistas para a resolução dos problemas.</p>	1	1	
	2.4- Evitar dar as respostas	<p>[Sofia U - n. aut - final 1.º S : 25 - 25]</p> <p>O professor deve igualmente ajudar o aluno a pensar.</p> <p>[Sofia U - n. aut - final 1.º S : 28 - 28]</p> <p>Não esquecer que deve dar-se sempre tempo suficiente para os alunos responderem às questões, evitando dar-lhes as repostas, mas antes fornecendo-lhes pistas para a resolução dos problemas.</p>	1	2	
	2.5- Fornecer pistas de resolução dos problemas	<p>[Sofia U - n. aut - final 1.º S : 28 - 28]</p> <p>Não esquecer que deve dar-se sempre tempo suficiente para os alunos responderem às questões, evitando dar-lhes as repostas, mas antes fornecendo-lhes pistas para a resolução dos problemas.</p>	1	1	
	3- Centrar o processo de ensino-aprendizagem no aluno		7	30	
	3.1- Desenvolver o currículo a partir dos recursos do meio	<p>[Sofia U - n. aut - final 1.º S : 78 - 78]</p> <p>Isso pressupõe que nós tenhamos a capacidade de meros mediadores do</p>	6	6	

		<p>e de situações vividas pelo aluno</p> <p>processo ensino-aprendizagem, que o ensino seja centrado nos alunos e não no professor.</p> <p>+++++</p> <p>[Sara M - n. aut - final 1.º S : 12 - 12]</p> <p>A nível da resolução de problemas aprendi que existem diferentes tipos de problemas que quando colocados às crianças com contextos familiares às mesmas, estas conseguem resolvê-los facilmente.</p> <p>+++++</p> <p>[Patrícia X - n. aut - final 1.º S : 11 - 11]</p> <p>(...) consegui lidar com as experiências pessoais trazidas pelos alunos para a sala de aula (...)</p> <p>+++++</p> <p>[Edite U - n. aut - final 1.º S : 6 - 6]</p> <p>Desenvolvi a competência de gerar conhecimentos partindo dos saberes e experiências dos próprios alunos, pois considero essencial que os alunos aprendam tendo como ponto de partida os seus conhecimentos e experiências.</p> <p>+++++</p> <p>[Alexandra P - n. aut - final 1.º S : 15 - 15]</p> <p>Integro na gestão dos diversos momentos da planificação da aula saberes e práticas sociais dos alunos e da comunidade, conferindo-lhes relevância educativa.</p> <p>+++++</p> <p>[Sónia O - n. aut - final 1.º S : 21 - 21]</p> <p>Envolve as instituições, a comunidade e os recursos materiais próximos da escola nas actividades do processo ensino-aprendizagem dos alunos.</p>			
--	--	--	--	--	--

		<p>3.2- Adequar métodos e estratégias/actividades aos níveis de desenvolvimento e ritmo de aprendizagem dos alunos</p>	<p>[Sofia U - n. aut - final 1.º S : 31 - 31] Numa das minhas intervenções em que leccionei matemática incidindo na resolução de situações problemáticas, verifiquei que os alunos evidenciaram possuir mais dificuldades na representação dos problemas do que na resolução propriamente dita.</p> <p>[Sofia U - n. aut - final 1.º S : 9 - 10] Outra competência que penso ter adquirido ao longo deste semestre foi a capacidade de propor estratégias/actividades adequadas aos ritmos de aprendizagem e níveis de desenvolvimento dos alunos, uma vez que a turma que lecciono é constituída por dois anos de escolaridade (3º e 4º). ... Assim, na maior parte dos casos, tentamos adaptar as mesmas temáticas aos dois anos de escolaridade, com níveis de dificuldade diferentes. ... [Sofia U - n. aut - final 1.º S : 27 - 27] Nas respostas aos alunos deve procurar-se que eles peçam um esclarecimento posterior, solicitando ao professor mais informações e explicações; com as respostas dos alunos deve tentar aumentar-se a sua consciência crítica, perguntando, por exemplo, a razão das suas ideias. ... [Sofia U - n. aut - final 1.º S : 79 - 79] Devemos ter a consciência de que as actividades que propomos deverão fazer sentido para os alunos, envolvendo-os e gerando aprendizagens. ++++ [Sara M - n. aut - final 1.º S : 9 - 9] É pertinente referir que deverá ser dada à criança a possibilidade de, gradualmente, tomar contacto com a linguagem escrita, bem como a sua representação sonora. ++++ [Diana U - n. aut - final 1.º S : 42 - 43] As estratégias/actividades propostas pelo meu grupo de estágio ao longo deste último semestre foram sempre pensadas e adequadas ao nível de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.</p> <p>É de salientar que a turma na qual me encontro a realizar a minha prática pedagógica é constituída pelo 3º e 4º ano de escolaridade, incluindo uma aluna com NEEs o que requer uma atenção redobrada pelo facto das matérias seleccionadas serem sempre pensadas tendo em conta o nível em que cada ano de escolaridade se encontra. ++++ [Edite U - n. aut - final 1.º S : 8 - 10] Outra das competências que desenvolvi foi a de conseguir coordenar os dois anos de escolaridade que estou a leccionar.</p>	5	14	
--	--	--	---	---	----	--

			<p>De início senti algumas dificuldades, contudo, com a evolução do tempo, consegui ultrapassá-las, considerando que consegui adquirir esta competência.</p> <p>Esta competência está um pouco relacionada com a de reconhecer diferenças e ritmos individuais nos alunos, que também evoluiu com o passar do tempo, pois permitiu-me conhecer cada vez melhor a turma. ++++++</p> <p>[Alexandra P - n. aut - final 1.º S : 10 - 11]</p> <p>Reconheço diferenças e ritmos individuais nos alunos e a necessidade de adequar o currículo tendo em conta as suas características específicas.</p> <p>...</p> <p>Adequo o plano ao nível etário, culturas e grau de conhecimentos dos alunos.</p> <p>...</p> <p>[Alexandra P - n. aut - final 1.º S : 19 - 19]</p> <p>Asseguro a realização de actividades de apoio adaptadas aos alunos com Necessidades Educativas Especiais.</p>			
		3.3- Conceber a aprendizagem como um projecto pessoal	<p>[Sara M - n. aut - final 1.º S : 6 - 8]</p> <p>É necessário que a leitura se torne numa necessidade e num projecto pessoal e aliciante.</p> <p>...</p> <p>Poderia comparar o acto de aprender ao acto de andar de bicicleta. Neste, a criança deposita todas as suas atenções e prioridades, porque se tornou numa necessidade pessoal e num projecto significativo.</p>	1	2	
		3.4- Ter em atenção os pré-requisitos	<p>[Sara M - n. aut - final 1.º S : 4 - 5]</p> <p>Perante este contexto educativo pude compreender que para a aprendizagem do processo de leitura, não basta apenas reconhecer letras e juntá-las, dando significado à palavra. Este vai além da simples decodificação, uma vez que são necessárias as habilidades trabalhadas, também outrora, e também é prioritário estar-se atento às expectativas da criança, ao conteúdo e ao contexto.</p> <p>...</p> <p>[Sara M - n. aut - final 1.º S : 10 - 11]</p> <p>A consciencialização de sons é um passo extremamente importante para o reconhecimento das letras e assim as poder juntar para construir palavras com significado.</p>	1	2	
		3.5- Situar a aprendizagem na ZDP (Vygotsky)	<p>[Sofia U - n. aut - final 1.º S : 26 - 26]</p> <p>Para tal, deverá determinar o nível de desenvolvimento dos seus alunos, utilizar estratégias conducentes à melhor e mais fácil aprendizagem por parte destes e ajudá-los a aprender consoante as suas dificuldades. ++++++</p> <p>[Sara M - n. aut - final 1.º S : 13 - 14]</p>	2	3	

			<p>Por conseguinte, na resolução de exercícios, estes alunos requerem alguma atenção, o que Vygotsky define por Zona de Desenvolvimento Próximo, a discrepância entre o desenvolvimento actual da criança e o nível que atinge quando resolve problemas com auxílio.</p> <p>Partindo deste pressuposto considera que todas as crianças podem fazer mais do que o conseguiriam fazer por si sós.</p> <p>...</p> <p>[Sara M - n. aut - final 1.º S : 17 - 17]</p> <p>A criança fará amanhã sozinha aquilo que hoje é capaz de fazer em cooperação.</p>			
		3.6- Não ritualizar a "hora das novidades"		1	3	
		Desenvolver a capacidade de expressão oral	<p>[Sofia U - n. aut - final 1.º S : 39 – 39]</p> <p>Numa das minhas narrativas, referi que este momento [hora das novidades] tinha como principal objectivo, desenvolver nos alunos a capacidade de se expressarem oralmente e exteriorizarem as suas vivências pessoais, mas de facto não só.</p>	1	1	
		Promover o conhecimento mútuo pela partilha de vivências	<p>[Sofia U - n. aut - final 1.º S : 39 – 39]</p> <p>Numa das minhas narrativas, referi que este momento [hora das novidades] tinha como principal objectivo, desenvolvem nos alunos a capacidade de se expressarem oralmente e exteriorizarem as suas vivências pessoais, mas de facto não só.</p> <p>...</p> <p>[Sofia U - n. aut - final 1.º S : 40 – 40]</p> <p>Permite também promover o conhecimento mutuo, na medida em que ficam a conhecer melhor cada um...aliás, houve uma aula em que a hora das novidades consistiu em escrever individualmente num papel as suas novidades e, distribuídas aleatoriamente, a tarefa seria descobrir quem era o autor dessas mesmas novidades.</p>	1	2	
		5- Avaliar		5	17	
		5.1- Diversificar estratégias e instrumentos de avaliação dos alunos	<p>[Sofia U - n. aut - final 1.º S : 51 – 51]</p> <p>Para avaliar as aprendizagens dos alunos, tenho recorrido à observação directa e a fichas de trabalho, jogos, crucigramas.</p> <p>+++++</p> <p>[Diana U - n. aut - final 1.º S : 23 - 23]</p> <p>Esta observação é depois registada em grelhas de avaliação que eu e o meu grupo de estágio elaboramos previamente.</p> <p>+++++</p> <p>[Edite U - n. aut - final 1.º S : 18 - 18]</p> <p>(...) considero que existem várias formas para se avaliar os conhecimentos que os alunos adquiriram. As fichas são um dos recursos, contudo podemos recorrer aos jogos.</p> <p>...</p> <p>A realização de um jogo (jogo de pergunta/resposta, onde os colegas fazem</p>	4	5	

		<p>questões aos outros...) é uma actividade lúdica e, como tal, é sempre apreciada pelas crianças.</p> <p>+++++</p> <p>[Alexandra P - n. aut - final 1.º S : 17 - 17]</p> <p>Prevejo a utilização de instrumentos de avaliação diversificados, adequados aos objectivos visados e que permitem o registo do progresso da aprendizagem de cada aluno.</p>			
	5.2- Usar a avaliação formativa como modalidade privilegiada	<p>[Diana U - n. aut - final 1.º S : 22 - 22]</p> <p>Defendo que a avaliação que utilizo na sala de aula vai ao encontro de uma avaliação formativa numa perspectiva construtivista porque a avaliação é feita através da observação do comportamento do aluno enquanto este realiza determinada tarefa individual ou em grupo, e neste caso, a forma como os elementos do grupo discutem os seus pontos de vista dentro do próprio grupo.</p> <p>+++++</p> <p>[Edite U - n. aut - final 1.º S : 40 - 41]</p> <p>Em suma, a avaliação deve servir para conhecermos melhor o aluno, as competências que já possui, as dificuldades, o seu ritmo de trabalho...</p> <p>...</p> <p>Devemos estar atentos e recolher informação para percebermos de que forma os alunos estão a assimilar o que vão aprendendo; devemos adequar o processo de ensino quando verificamos que certos alunos apresentam dificuldades e, se as dificuldades são da turma, devemos pensar também em actividades que promovam a aprendizagem.</p> <p>...</p> <p>Por fim, após algum tempo, devemos analisar e reflectir para percebermos até que ponto as aprendizagens foram conseguidas e se conseguimos desenvolver novas competências nos alunos, que é um dos principais factores de ensino aprendizagem.</p> <p>...</p> <p>[Edite U - n. aut - final 1.º S : 43 - 43]</p> <p>Este tipo de avaliação orienta-nos para a melhor adequação das nossas estratégias, para melhor conhecermos as dificuldades dos alunos, não tendo como objectivo atribuir uma classificação.</p>	2	5	

	5.3- Envolver os alunos no processo de avaliação	<p>[Sofia U - n. aut - final 1.º S : 55 – 56]</p> <p>Já houve situações em que os envolvi os alunos num processo de avaliação das suas aprendizagens, ao pedir-lhes que se autoavaliassem, de modo a tomarem consciência daquilo que aprenderam efectivamente naquele dia. Porém, penso que essa ficha de autoavaliação deveria ser mais compartimentada e que envolvesse tópicos do género: aprendi a identificar alguns aspectos da costa portuguesa... e não só ter como tópicos: aprendi muito, aprendi alguma coisa.</p> <p>+++++</p> <p>[Alexandra P - n. aut - final 1.º S : 18 - 18]</p> <p>Prevejo o envolvimento dos alunos no processo de avaliação das suas aprendizagens e do seu comportamento em aula.</p>	2	2	
	5.4- Identificar mais facilmente as dificuldades dos alunos	<p>[Olga S - n. aut - final 1.º S : 10 – 10]</p> <p>(...) sinto-me capaz de uma (...) maior (...) facilidade na identificação das dificuldades dos alunos (...).</p> <p>+++++</p> <p>[Sofia U - n. aut - final 1.º S : 52 - 52]</p> <p>Nesta altura, através da observação directa, consigo ter uma noção geral, ainda que muito superficial, das dificuldades e lacunas de cada aluno.</p>	2	2	
	5.5- Percepcionar a avaliação como dispositivo regulador dos processos de ensinar e de aprender	<p>[Edite U - n. aut - final 1.º S : 30 - 30]</p> <p>Ao avaliar podemos apercebermo-nos do resultado das nossas acções e, por isso, permite-nos melhorar.</p> <p>...</p> <p>[Edite U - n. aut - final 1.º S : 43 - 43]</p> <p>Este tipo de avaliação orienta-nos para a melhor adequação das nossas estratégias, para melhor conhecermos as dificuldades dos alunos, não tendo como objectivo atribuir uma classificação.</p> <p>+++++</p> <p>[Alexandra P - n. aut - final 1.º S : 20 - 20]</p> <p>Utilizo as diferentes modalidades de avaliação como elemento regulador das aprendizagens dos alunos.</p>	2	3	

	6- Motivar intrinsecamente os alunos	<p>[Sofia U - n. aut - final 1.º S : 20 - 20] (...) tenho por hábito, encorajar os alunos na pesquisa de assuntos diversos (desde curiosidades que surgem no diálogo, a aspectos relacionados com as matérias), em casa, na Internet, ou em outros suportes. ... [Sofia U - n. aut - final 1.º S : 22 - 22] A questão de encorajar os alunos a saber mais é bastante importante para que estes possam aumentar os seus próprios conhecimentos e tenham gosto em aprender. +++++</p> <p>[ElviraN - n. aut - final 1.º S : 11 - 11] Considero que para os alunos, perceber a tarefa é um factor de motivação. +++++</p> <p>[Edite U - n. aut - final 1.º S : 7 - 7] É importante os professores diversificarem as tarefas e explicarem qual a sua funcionalidade para desta forma motivarem os alunos para o processo de ensino-aprendizagem.</p>	3	4	
A3 – Clínico-relacionais	1- Comunicar adequadamente com os alunos	<p>[Rute P - n. aut - final 1.º S : 5 - 5] Deste modo, considero que já desenvolvi a competência de uma melhor interacção com os alunos, ou seja, preocupar-me mais e melhor com o vocabulário utilizado, ou seja, o modo de falar com eles. +++++</p> <p>[Sónia O - n. aut - final 1.º S : 18 - 18] Comunico adequadamente com os alunos. +++++</p> <p>[ElviraN - n. aut - final 1.º S : 7 - 8] Relativamente às competências de domínio didáctico-pedagógico, sinto que já melhorei na maneira de comunicar e/ou questionar os alunos, embora pense que ainda possa melhorar mais, principalmente na forma de motivar o grupo-turma.</p> <p>Sinto também uma evolução na forma de explicar uma tarefa, antes tinha alguma dificuldade em me fazer entender. +++++</p> <p>[Diana U - n. aut - final 1.º S : 40 - 40] Ainda na dinâmica da aula, o professor deve adequar o discurso à idade dos seus alunos, levando-os a discutirem abertamente, dando-lhes tempo e espaço para exporem as suas ideias. ... [Diana U - n. aut - final 1.º S : 51 - 51] A comunicação na sala de aula é um aspecto que o professor deve ter sempre em atenção, pois é através do diálogo que se desenvolve a aprendizagem dos alunos. ...</p>	6	9	41

		<p>[Diana U - n. aut - final 1.º S : 53 - 53]</p> <p>Sinto que com a continuação das intervenções, esta competência tem vindo a ser desenvolvida já com bastante êxito.</p> <p>+++++</p> <p>[Alexandra P - n. aut - final 1.º S : 4 - 4]</p> <p>Penso mesmo que para se ser uma boa professora de 1º Ciclo Ensino Básico é necessário "descer" ao nível dos alunos que todos os dias nos são confiados.</p> <p>+++++</p> <p>[Carlos L - n. aut - final 1.º S : 17 - 17]</p> <p>A nível instrumental adquiri competências de como relacionar informação, planear, organizar e controlar a minha intervenção, adoptando certas medidas.</p>			
	2- Observar os alunos em todas as actividades escolares	<p>[Sónia O - n. aut - final 1.º S : 12 - 12]</p> <p>(...) acompanho sempre os alunos durante o intervalo (...).</p>	1	1	

	<p>3- Incentivar a aprendizagem cooperativa</p>	<p>[Sofia U - n. aut - final 1.º S : 5 - 5] (...)sendo importante que este trabalho seja colaborativo, ou seja, que por vezes, sejam eles próprios (os alunos) a decidirem, no seio do próprio grupo, as tarefas e funções que cada um deverá executar (...). ++++++</p> <p>[Diana U - n. aut - final 1.º S : 36 - 36] Ao longo da prática pedagógica, o meu grupo evidencia muito os trabalhos de grupos pois consideramos que estes têm um grande peso no processo de aprendizagem dos alunos, possibilitando a partilha de saberes académicos, mas também ensina às crianças a ter respeito e a cumprir as regras de trabalho de grupo e regras de socialização. ...</p> <p>[Diana U - n. aut - final 1.º S : 39 - 39] Para que a aula se torne dinâmica, o professor deve auxiliar o desenvolvimento da turma enquanto grupo, desenvolvendo o sentido de cooperação entres colegas, permitindo ao mesmo tempo que os alunos adquiram competências a nível académico e social. ++++++</p> <p>[Edite U - n. aut - final 1.º S : 12 - 12] Neste primeiro semestre constatei que a homogeneidade/heterogeneidade dos grupos está relacionada com a tarefa que pretendo realizar e os objectivos traçados, não devendo colocar os alunos do 3º ano sempre num grupo e a restante turma dividida em pequenos grupos, nem separando sempre os elementos do 3º ano.</p> <p>[Edite U - n. aut - final 1.º S : 11 - 11] O trabalho de grupo é bastante importante, contudo, como existem dois anos de escolaridade senti algumas dificuldades em saber organizar os grupos. ...</p> <p>[Edite U - n. aut - final 1.º S : 13 - 13] Considero que saber formar e gerir os trabalhos de grupo foi uma competência que desenvolvi e irei continuar a desenvolver.</p>	3	6	
	<p>4- Valorizar a opinião e a crítica informada dos alunos</p>	<p>[Sónia O - n. aut - final 1.º S : 22 - 22] Encorajo a discussão de diferentes pontos de vista e incentivo os alunos a fundamentarem as suas ideias. ++++++</p> <p>[Edite U - n. aut - final 1.º S : 58 - 60] Cabe ao professor, juntamente com a restante comunidade, desenvolver a competência de saber ouvir as crianças, dar-lhes espaço para darem as suas opiniões. ...</p> <p>É também importante que os professores dêem espaço às crianças para estas poderem representar, cantar, jogar, intervir. Todas estas actividades</p>	2	3	

		são muito importantes e não deverão ser esquecidas.			
	5- Fomentar a autonomia na aprendizagem dos alunos	<p>[Sofia U - n. aut - final 1.º S : 5 - 5] (...) sejam eles próprios (os alunos) a decidirem, no seio do próprio grupo, as tarefas e funções que cada um deverá executar desenvolvendo, assim, a auto-organização, a capacidade de escolha e a autonomia. +++++</p> <p>[Rute P - n. aut - final 1.º S : 6 - 6] Outra das competências, que no meu ponto de vista, já adquiri foi a de conseguir estabelecer e manter regras de funcionamento na sala de aula, sem ser necessário recorrer aos gritos ou "bater" com os livros na secretária. +++++</p> <p>[Sónia O - n. aut - final 1.º S : 16 - 17] Promovo a participação activa dos alunos na construção das normas e regras da turma. ... Cumpro e faço cumprir os compromissos assumidos. +++++</p> <p>[Diana U - n. aut - final 1.º S : 37 - 37] (...) pois considero que seja fundamental para os alunos exporem as suas ideias e conhecimentos, uma vez que os torna mais autónomos e confiantes das suas capacidades. +++++</p> <p>[Edite U - n. aut - final 1.º S : 59 - 59] É também importante que os professores dêem espaço às crianças para estas poderem representar, cantar, jogar, intervir.</p>	5	6	
	6- Privilegiar a comunicação horizontal e vertical	<p>[Sónia O - n. aut - final 1.º S : 20 - 20] Privilegio a comunicação horizontal. +++++</p> <p>[Diana U - n. aut - final 1.º S : 37 - 37] Ao longo da minha prática pedagógica, tento sempre criar uma interacção entre professor-aluno e aluno-aluno (...) ... <p>[Diana U - n. aut - final 1.º S : 56 - 56] A utilização do chamado circuito horizontal permite que os alunos comuniquem entre si.</p> </p>	2	3	
	7- Educar na e para a cidadania		3	7	

	7.1- Promover o respeito pelos valores da diversidade cultural	<p>[ElviraN - n. aut - final 1.º S : 12 - 13]</p> <p>No que diz respeito ao domínio profissional, social e ético, tenho como prioridade, sempre que surge a oportunidade, inserir nas aulas a dimensão cívica, nomeadamente o respeito pelos outros, pela diferença e a educação nos valores.</p> <p>...</p> <p>Faço a integração das diferentes culturas, pois considero que são um enriquecimento pessoal e cultural para todos.</p> <p>+++++</p> <p>[Sónia O - n. aut - final 1.º S : 12 - 12]</p> <p>Já adquiri algumas competências relativas (...) aos valores e atitudes pessoais (...)</p> <p>+++++</p> <p>[Edite U - n. aut - final 1.º S : 42 - 42]</p> <p>É importante sermos professores atentos a tudo o que ocorre na sala de aula para podermos ajudar os alunos nas suas dificuldades.</p> <p>...</p> <p>[Edite U - n. aut - final 1.º S : 57 - 57]</p> <p>Os nossos alunos serão os futuros cidadãos e, como tal, é necessário e muito importante educá-los para a cidadania, onde os valores (...) deverão ter um papel relevante.</p>	3	5	
	7.2- Estimular o espírito crítico	<p>[Sónia O - n. aut - final 1.º S : 22 - 22]</p> <p>Encorajo a discussão de diferentes pontos de vista e incentivo os alunos a fundamentarem as suas ideias.</p> <p>+++++</p> <p>[Edite U - n. aut - final 1.º S : 57 - 57]</p> <p>Os nossos alunos serão os futuros cidadãos e, como tal, é necessário e muito importante educá-los para a cidadania, onde (...) tomadas de decisão e o espírito crítico deverão ter um papel relevante.</p>	2	2	
	8- Gerir situações imprevistas	<p>[Sónia O - n. aut - final 1.º S : 19 - 19]</p> <p>Supero situações imprevistas, fazendo alterações ao plano definido anteriormente.</p>	1	1	
	9- Gostar de crianças	<p>[Alexandra P - n. aut - final 1.º S : 3 - 3]</p> <p>Penso que existe um bom companheirismo entre nós, o que faz com que eu me sinta muito à vontade com eles.</p> <p>...</p> <p>[Alexandra P - n. aut - final 1.º S : 5 - 7]</p> <p>Eu tenho um gosto muito grande em trabalhar com crianças e com elas aprender a viver de um modo mais simples e prático.</p> <p>Eu não tenho qualquer vergonha em brincar com elas, fazer o que elas fazem, subir a uma árvore e sentar no chão se necessário for.</p> <p>...</p> <p>A meu ver o professor necessita de ser um pouco "criança", mas sê-lo de</p>	2	4	

		<p>uma forma transparente e não de um modo fictício.</p> <p>+++++</p> <p>[Carlos L - n. aut - final 1.º S : 13 - 13]</p> <p>Também aprofundei competências na relação afectiva.</p>			
	10- Colaborar com colegas/outros professores	<p>[Alexandra P - n. aut - final 1.º S : 21 - 21]</p> <p>Compreendo a necessidade de reflectir sobre a prática lectiva e de procurar e integrar, de forma colaborativa, sugestões das colegas e dos professores e manifesto disposição e capacidade para desenvolver projectos individuais ou em equipa relativos a problemas de natureza profissional.</p>	1	1	
A4 – Institucionais	1- Participar na organização de eventos escolares e funcionamento das escolas	<p>[Sofia U - n. aut - final 1.º S : 6 - 6]</p> <p>Tive ainda a oportunidade de participar na gestão de projectos de escola, uma vez que colaborei em projectos de escola, mais propriamente, na festa de natal, como parte integrante do plano anual de actividades.</p> <p>...</p> <p>[Sofia U - n. aut - final 1.º S : 8 - 8]</p> <p>Compreendi igualmente o papel e a importância dos diferentes órgãos de estrutura da escola através da elaboração do relatório de estágio (já entregue).</p> <p>+++++</p> <p>[Patrícia X - n. aut - final 1.º S : 11 - 11]</p> <p>(...) consegui (...) saber como se organiza uma turma para a apresentação da festa de natal (...)</p> <p>+++++</p> <p>[Carlos L - n. aut - final 1.º S : 15 - 15]</p> <p>Aprofundei saberes no que diz respeito ao funcionamento de escolas ligadas a um agrupamento, neste caso a E.B.1 da Almedina.</p>	3	4	6
	2- Colaborar com o contexto da comunidade em que a escola se insere	<p>[Sofia U - n. aut - final 1.º S : 7 - 7]</p> <p>Este facto (participação na organização de eventos escolares) permite-nos um conhecimento mais alargado com o meio envolvente, com os pais, com outros professores e outras instituições.</p>	1	1	
	3- Revelar assiduidade e pontualidade	<p>[Sónia O - n. aut - final 1.º S : 12 - 12]</p> <p>(...) sou pontual e assídua.</p>	1	1	
A5 – Crítico-reflexivas	1- Problematicar condutas profissionais na instituição escolar/criticar aspectos negativos da profissão	<p>[Carlos L – n. aut – final 1.º S : 6 – 8]</p> <p>Estou bastante descontente com as instituições escolares, onde vejo, e em conversas revejo, que os docentes se atropelam uns aos outros em benefício próprio, nunca em benefício da instituição escola nem do mais importante, os alunos.</p> <p>...</p> <p>Anseiam por poder, fazendo-se de amigos pela frente, e pelas costas sempre a apunhalar a quem eles e elas chamam de colegas. Será que é este o exemplo que os alunos têm direito?...</p>	1	2	43
	2- Identificar/apreciar aspectos críticos nos contextos de prática e supervisão		7	18	

		2.1- Dificuldades iniciais		5	9	
	Lidar com a falta de pré-requisitos dos alunos	[Rute P – n. aut – final 1.º S : 2 – 2] O início da prática pedagógica foi desmotivante, uma vez que os alunos não tinham qualquer ritmo de trabalho e as bases teóricas que tínhamos não eram suficientes para o problema que estávamos a enfrentar.		1	1	
	Falta de bases teóricas	[Rute P – n. aut – final 1.º S : 2 – 2] O início da prática pedagógica foi desmotivante, uma vez que os alunos não tinham qualquer ritmo de trabalho e as bases teóricas que tínhamos não eram suficientes para o problema que estávamos a enfrentar. ++++ [ElviraN – n. aut – final 1.º S : 4 – 4] Num primeiro momento, logo após a minha primeira intervenção, percebi que me faltava conhecimento teórico, capaz de me permitir ter uma boa prática , adequada ao nível cognitivo das crianças e que lhes permitisse proporcionar aprendizagens significativas.		2	2	
	Gerir a acção e a interacção com os alunos	[Sara M – n. aut – final 1.º S : 2 – 2] Deste modo, no início deste ano lectivo deparei-me com uma situação nova, pela primeira vez estava a leccionar num 1º ano do ensino básico, este contexto incutia em mim um nervosismo, uma sensação de não saber o que fazer perante esta turma de 16 meninos, aptos para aprender a ler, a escrever, a contar, a interpretar, entre outras competências a adquirir nesta fase. ++++ [ElviraN – n. aut – final 1.º S : 9 – 9] Penso que tal se devia ao facto das crianças serem do 1.º ano, e de eu ter alguma dificuldade em “descer” ao nível deles. ++++ [Diana U – n. aut – final 1.º S : 38 – 38] Confesso que inicialmente sentia algumas dificuldades em manter essa interacção mas com o continuar da prática pedagógica sinto que essa dificuldade está a ser ultrapassada com êxito. ... [Diana U – n. aut – final 1.º S : 52 – 52] Inicialmente sentia algumas dificuldades em conseguir manter um bom diálogo com os alunos devido ainda à grande inexperiência profissional.		3	4	
	Coordenar níveis de desenvolvimento diferenciado no grupo-turma	[Edite U - n. aut - final 1.º S : 9 - 9] De início senti algumas dificuldades, contudo, com a evolução do tempo, consegui ultrapassá-las, considerando que consegui adquirir esta competência. ... [Edite U - n. aut - final 1.º S : 11 - 11] O trabalho de grupo é bastante importante, contudo, como existem dois anos de escolaridade senti algumas dificuldades em saber organizar os grupos.		1	2	

		2.2- Dificuldades em participar na vida da escola		2	3	
		Falta de solicitação por parte da escola cooperante	[Sónia O – n. aut – final 1.º S : 5 – 6] Em primeiro lugar, a escola não solicita (...). ... Assim, a minha participação na escola onde estagio é reduzida à sala de aula.	1	2	
		Falta de disponibilidade dos formandos	[Sónia O – n. aut – final 1.º S : 5 – 5] (...) em segundo lugar não me posso propor, pois o tempo é escasso, as restantes unidades curriculares exigem muito de nós e a carga horária é elevada!	1	1	
		2.3- Descontinuidades no modelo de formação		4	6	
		Discrepância de critérios entre a escola cooperante e a instituição formadora	[Olga S - n. aut - final 1.º S : 11 - 12] Julgo que estas competências [maior liderança, facilidade na identificação das dificuldades dos alunos, maior abertura à opinião dos outros, cumplicidade, altruísmo, auto-crítica, curiosidade e vontade de conhecer] não são relevantes enquanto estagiária e sinto-me bastante limitada na minha prática pedagógica porque estes critérios não são avaliados e até mesmo sentidos e valorizados pela minha professora cooperante. ... É com alguma tristeza que me apercebo da discrepância entre o que eu acho importante adquirir e o que ela acha importante avaliar.	1	2	
		Desarticulação entre as exigências da prática e a formação na instituição formadora	[Olga S - n. aut - final 1.º S : 5 - 5] É com grande satisfação que percepciono a continuidade e evolução da minha formação e a possibilidade de a favorecer apesar das dificuldades sentidas a nível do apoio e acompanhamento na relação entre a escola e a instituição formadora. ... [Olga S - n. aut - final 1.º S : 14 - 14] Penso que estas dificuldades têm origem no desacordo que sinto face ao conhecimento que tenho do que devem ser as suas funções e actuações. ++++ [Sónia O - n. aut - final 1.º S : 7 - 7] No que toca ao primeiro aspecto [participação na vida da escola/comunidade educativa], sei que tenho de esforçar-me para aprofundar este aspecto de forma autónoma, pois nas unidades curriculares da formação não é um assunto muito explorado e muitas das vezes não há tempo para tudo.	2	3	
		Fraca interacção entre a escola cooperante e a instituição formadora	[Olga S - n. aut - final 1.º S : 6 - 6] Gostaria que existisse uma maior interacção e interligação entre as duas instituições.	1	1	

	3- Problematicar o sentido das práticas		4	6	
	3.1- Questionar os fins educativos	[Sofia U - n. aut - final 1.º S : 59 - 59] Primeiramente, é importante perceber quais as funções da avaliação, isto é, avaliamos para quê? ++++++ [António R - n. aut - final 1.º S : 5 - 5] Com o decorrer do tempo fui-me questionando sobre os objectivos que pretendia alcançar, as melhores estratégias para os atingir e os instrumentos de recolha desses mesmos objectivos (testes, fichas, etc.)	2	2	
	3.2- Fundamentar as práticas	[Sofia U - n. aut - final 1.º S : 76 - 76] É fundamental que tenhamos consciência das nossas acções e sejamos capazes de as justificar de acordo com as nossas opções pedagógico-didáticas, ou seja, o modo como actuamos, deverão estar de acordo com o modelo pedagógico que defendemos.	1	1	
	3.3- Investigar problemas de natureza profissional	[Sofia U - n. aut - final 1.º S : 72 - 72] Senti necessidade de pesquisar sobre este facto [dificuldade em deixar fluir as interacções], pois verificava que na minha prática, acontecia mais a comunicação vertical do que a horizontal. ++++++ [Edite U - n. aut - final 1.º S : 44 - 44] Esta pesquisa permitiu-me uma visão mais alargada deste tipo de avaliação [avaliação formativa]. ++++++ [Alexandra P - n. aut - final 1.º S : 21 - 21] (...) manifesto disposição e capacidade para desenvolver projectos individuais ou em equipa relativos a problemas de natureza profissional.	3	3	
4- Reflectir criticamente como meio de reestruturação dos saberes de acção			5	11	

		<p>4.1- Na, sobre e para a acção (reflexão pró-activa)</p> <p>[Sofia U - n. aut - final 1.º S : 74 - 74] De facto, posso reflectir antes da acção, ou seja, prever, antes dela acontecer, posso reflectir na acção, permitindo afastar-nos da planificação inicial, corrigi-la constantemente, improvisar e podemos ainda reflectir após a acção (...) ... [Sofia U - n. aut - final 1.º S : 74 - 74] (...) permitindo-nos analisar mais tranquilamente os acontecimentos e construir saberes. +++++ [Patrícia X - n. aut - final 1.º S : 7 - 8] (...) só reflectindo acerca da minha prática pedagógica é que posso evoluir. ... Analisando as estratégias que utilizei e os efeitos que estas tiveram, nos alunos e em mim própria, posso ter um melhor desempenho profissional. +++++ [Diana U - n. aut - final 1.º S : 60 - 60] É através da reflexão após a acção, que vou tendo conhecimento de todas as competências desenvolvidas e as que ainda sinto certas dificuldades em mobilizar. +++++ [Edite U - n. aut - final 1.º S : 83 - 83] Considero que, durante o decorrer das minhas práticas, alguns foram os momentos que consegui realizar uma reflexão na acção, visto que, observando que aquela estratégia não era a mais apropriada, ou se encontrava incompleta, repensei a minha prática e adequiei-a. +++++ [António R - n. aut - final 1.º S : 4 - 4] De início, comecei a atribuir alguma importância ao decorrer das aulas e à posterior reflexão que me fazia repensar o que tinha feito bem ou menos bem na acção.</p>	4	7	
		<p>4.3- Sobre a reflexão (meta-reflexão)</p> <p>[Sofia U - n. aut - final 1.º S : 1 - 3] No fundo, as narrativas têm sido uma forma de nos apercebermos do nosso desenvolvimento profissional e pessoal (...) através da meta-análise (...) +++++ [Edite U - n. aut - final 1.º S : 89 - 91] Considero que este trabalho de meta reflexão, apesar de ao início ter sido um pouco difícil de realizar, é essencial, uma vez que nos possibilita reflectir sobre a nossa reflexão. ... Este processo [meta-reflexão] é interessante e muito importante. +++++ [Patrícia X - n. aut - final 1.º S : 13 - 13]</p>	3	4	

			Aprendi a reflectir, analisar e a debruçar-me sobre as críticas construtivas de forma a encontrar soluções para melhorar a minha pratica metodológica.			
	5- Desenvolver uma cultura reflexiva		<p>[Sofia U - n. aut - final 1.º S : 73 - 73]</p> <p>Concluindo, agora já sou capaz de avaliar a minha própria acção através da reflexão em grupo e também individual.</p> <p>...</p> <p>[Sofia U - n. aut - final 1.º S : 75 - 75]</p> <p>Penso que, esta postura reflexiva é bastante importante na medida em que contribui para o desenvolvimento da nossa própria formação.</p> <p>...</p> <p>[Sofia U - n. aut - final 1.º S : 80 - 80]</p> <p>Assim, se possuírmos essa postura reflexiva, a capacidade de observar, de regular, de inovar, de aprender com os outros, com os alunos, com a experiência, melhoramos certamente a nossa formação.</p> <p>...</p> <p>[Sofia U - n. aut - final 1.º S : 82 - 82]</p> <p>De qualquer modo, compreendo a necessidade de reflectir sobre estes assuntos que, de certeza serão alvo da minha atenção neste segundo semestre.</p> <p>+++++</p> <p>[Patrícia X - n. aut - final 1.º S : 9 - 9]</p> <p>Assim sendo, aprendi principalmente o que é ser um professor reflexivo.</p> <p>+++++</p> <p>[Edite U - n. aut - final 1.º S : 91 - 91]</p> <p>Um professor reflexivo é um professor em constante mudança.</p>	3	6	
B – Importância dos contextos de prática supervisionada com escrita reflexiva na tomada de consciência da evolução do processo de construção de competências profissionais	1 – Reconhecimento da complexidade do acto de ensinar face aos contextos			5	8	42
		1.1- Simultaneidade de funções	<p>[Sara M - n. aut - final 1.º S : 2 - 2]</p> <p>(...) este contexto incutia em mim um nervosismo, uma sensação de não saber o que fazer perante esta turma de 16 meninos, aptos para aprender a ler, a escrever, a contar, a interpretar, entre outras competências a adquirir nesta fase.</p> <p>+++++</p> <p>[Edite U - n. aut - final 1.º S : 11 - 11]</p> <p>O trabalho de grupo é bastante importante, contudo, como existem dois anos de escolaridade senti algumas dificuldades em saber organizar os grupos.</p>	2	2	
		1.2- Novidade/imprevisibilidade do contexto	<p>[Sara M - n. aut - final 1.º S : 2 - 2]</p> <p>Deste modo, no início deste ano lectivo deparei-me com uma situação nova (...)</p> <p>...</p> <p>(...) pela primeira vez estava a leccionar num 1º ano do ensino básico</p> <p>...</p>	4	6	

		<p>[Sara M - n. aut - final 1.º S : 2 - 2] (...) este contexto incutia em mim um nervosismo, uma sensação de não saber o que fazer perante esta turma de 16 meninos (...) +++++</p> <p>[Rute P - n. aut - final 1.º S : 2 - 2] O início da prática pedagógica foi desmotivante, uma vez que os alunos não tinham qualquer ritmo de trabalho e as bases teóricas que tínhamos não eram suficientes para o problema que estávamos a enfrentar. +++++</p> <p>[Diana U - n. aut - final 1.º S : 38 - 38] Confesso que inicialmente sentia algumas dificuldades em manter essa interação mas com o continuar da prática pedagógica sinto que essa dificuldade está a ser ultrapassada com êxito. +++++</p> <p>[ElviraN - n. aut - final 1.º S : 4 - 4] Num primeiro momento, logo após a minha primeira intervenção, percebi que me faltava conhecimento teórico (...)</p>			
	2- Reconhecimento da centralidade do estágio supervisionado como contexto de realização de experiências significativas de formação e de construção identitária	<p>[Olga S - n. aut - final 1.º S : 1 - 2] Foi através (...) da prática pedagógica que tive a oportunidade de tomar consciência de que estou a passar por uma grande experiência de vida a nível da mudança pessoal, maturidade, maior realismo e consciência das minhas limitações. ... [Olga S - n. aut - final 1.º S : 3 - 4] (...) a minha maior conquista foi a nível profissional pois, agora, tenho noção plena da minha vocação porque me sinto responsável pela aprendizagem e pelo processo de desenvolvimento da turma que acompanho. ... Encontro-me mais identificada como professora. ... [Olga S - n. aut - final 1.º S : 5 - 5] É com grande satisfação que percepciono a continuidade e evolução da minha formação e a possibilidade de a favorecer (...) ... [Olga S - n. aut - final 1.º S : 9 - 10] Como disse anteriormente, sinto bastante a transformação a nível pessoal, uma revolução ao nível da personalidade e do comportamento. ... [Olga S - n. aut - final 1.º S : 10 - 10] A título de exemplo, sinto-me capaz de uma maior liderança, facilidade na identificação das dificuldades dos alunos, maior abertura à opinião dos outros, cumplicidade, altruísmo, auto-crítica, curiosidade e vontade de conhecer.</p>	10	30	

		<p>+++++</p> <p>[Sofia U - n. aut - final 1.º S : 1 - 3]</p> <p>Ao longo deste primeiro semestre fui identificando e aperfeiçoando competências profissionais e ganhando consciência daquelas que ainda estão por adquirir ou desenvolver, (...) através das práticas no centro de estágio (...).</p> <p>...</p> <p>[Sofia U - n. aut - final 1.º S : 3 - 3]</p> <p>Neste momento penso que já estão adquiridas algumas competências profissionais, nomeadamente competências didáctico-pedagógicas e competências relacionais.</p> <p>+++++</p> <p>[Sara M - n. aut - final 1.º S : 1 - 1]</p> <p>Este semestre revelou-se de extrema importância, na minha opinião, para a minha formação, enquanto futura professora do 1º ciclo do ensino básico.</p> <p>...</p> <p>[Sara M - n. aut - final 1.º S : 4 - 5]</p> <p>Perante este contexto educativo pude compreender que para a aprendizagem do processo de leitura, não basta apenas reconhecer letras e juntá-las, dando significado à palavra.</p> <p>...</p> <p>Este vai além da simples descodificação, uma vez que são necessárias as habilidades trabalhadas, também outrora, e também é prioritário estar-se atento às expectativas da criança, ao conteúdo e ao contexto.</p> <p>...</p> <p>[Sara M - n. aut - final 1.º S : 9 - 9]</p> <p>É pertinente referir que deverá ser dada à criança a possibilidade de, gradualmente, tomar contacto com a linguagem escrita, bem como a sua representação sonora.</p> <p>+++++</p> <p>[Rute P - n. aut - final 1.º S : 4 - 4]</p> <p>E, no fim deste primeiro semestre, algumas competências já foram desenvolvidas/adquiridas.</p> <p>+++++</p> <p>[Patrícia X - n. aut - final 1.º S : 10 - 10]</p> <p>Relativamente, às competências que desenvolvi ao longo da minha prática pedagógica foram várias.</p> <p>...</p> <p>[Patrícia X - n. aut - final 1.º S : 12 - 12]</p> <p>Efectivamente, posso caracterizar este período como sendo bastante gratificante para o meu desenvolvimento profissional.</p> <p>+++++</p> <p>[ElviraN - n. aut - final 1.º S : 2 - 2]</p>			
--	--	---	--	--	--

		<p>No final deste semestre, fazendo uma pequena síntese das minhas intervenções, sinto que já melhorei em alguns aspectos, estou a melhorar noutros e, principalmente, ainda me faltam desenvolver outros.</p> <p>...</p> <p>[ElviraN - n. aut - final 1.º S : 3 - 3]</p> <p>O facto de estar a estagiar com uma turma do primeiro ano, revelou-se uma experiência pedagógica muito enriquecedora e significativa.</p> <p>...</p> <p>[ElviraN - n. aut - final 1.º S : 10 - 10]</p> <p>Neste sentido, considero que o estágio é fundamental, pois sem ele não conseguia ter esta consciência e consequentemente, tentar melhorar.</p> <p>+++++</p> <p>[Diana U - n. aut - final 1.º S : 1 - 3]</p> <p>Durante o primeiro semestre foi-me pedido que identificasse, ao longo da minha prática pedagógica, as competências que ia adquirindo, as que se encontravam ainda em fase de construção, tendo também percepção das que ainda não tinha adquirido.</p> <p>...</p> <p>[Diana U - n. aut - final 1.º S : 38 - 38]</p> <p>(...) mas com o continuar da prática pedagógica sinto que essa dificuldade [competências na interação] está a ser ultrapassada com êxito.</p> <p>...</p> <p>[Diana U - n. aut - final 1.º S : 51 - 54]</p> <p>A comunicação na sala de aula é um aspecto que o professor deve ter sempre em atenção, pois é através do diálogo que se desenvolve a aprendizagem dos alunos.</p> <p>...</p> <p>É importante que o professor não dirija o diálogo apenas para um ou dois alunos, e para estes, isoladamente.</p> <p>...</p> <p>[Diana U - n. aut - final 1.º S : 60 - 60]</p> <p>É através da reflexão após a acção, que vou tendo conhecimento de todas as competências desenvolvidas e as que ainda sinto certas dificuldades em mobilizar.</p> <p>+++++</p> <p>[Edite U - n. aut - final 1.º S : 1 - 1]</p> <p>No decorrer do primeiro semestre várias foram as competências que desenvolvi ao longo do estágio.</p> <p>...</p> <p>[Edite U - n. aut - final 1.º S : 42 - 42]</p> <p>É importante sermos professores atentos a tudo o que ocorre na sala de aula para podermos ajudar os alunos nas suas dificuldades.</p> <p>+++++</p> <p>[Alexandra P - n. aut - final 1.º S : 2 - 2]</p>			
--	--	--	--	--	--

		<p>Estou a gostar bastante deste estágio na medida em que é a primeira vez que trabalho com o segundo ano do 1º Ciclo e os alunos são muito interessados e empenhados.</p> <p>...</p> <p>[Alexandra P - n. aut - final 1.º S : 8 - 8]</p> <p>Talvez seja por isso que escolhi entrar neste curso... As competências que penso já ter desenvolvido nesta fase da formação dizem respeito a várias dimensões do desenvolvimento profissional.</p> <p>...</p> <p>[Alexandra P - n. aut - final 1.º S : 22 - 22]</p> <p>Estas competências têm vindo a ser desenvolvidas através dos estágios realizados na formação inicial de professores de 1º Ciclo, mas este primeiro semestre teve um maior relevo.</p> <p>+++++</p> <p>[António R - n. aut - final 1.º S : 2 - 2]</p> <p>Ao longo de quatro meses de estágio muito se alterou em mim e na minha prática pedagógica.</p> <p>...</p> <p>[António R - n. aut - final 1.º S : 7 - 8]</p> <p>Neste momento, a minha prática contempla muitos elementos, sendo que a grande fatia extrapola o contexto da sala de aula.</p>				
	3 – Importância da acção supervisiva eco-clínica como factor de consciencialização do desenvolvimento do projecto profissional			3	4	
		3.1- A acção supervisiva como orientação e ajuda	<p>[Rute P - n. aut - final 1.º S : 3 - 3]</p> <p>Foi um princípio um pouco atribulado, mas com a orientação do nosso supervisor e professora cooperante fomos ultrapassando.</p> <p>+++++</p> <p>[Diana U - n. aut - final 1.º S : 44 - 45]</p> <p>Na primeira vez que fui supervisionada, a área de ensino sobre a qual incidi mais foi a área de Matemática, ao nível da resolução de problemas. Após a intervenção, na reflexão de grupo, foi-me chamada a atenção para a importância da representação dos problemas, antes da sua resolução.</p> <p>...</p> <p>Esta orientação e ajuda da parte do supervisor foram muito importantes para o aprofundamento de saberes fundamentais em ordem ao nosso desenvolvimento pessoal e profissional.</p> <p>+++++</p> <p>[Carlos L - n. aut - final 1.º S : 2 - 2]</p> <p>"O professor é uma pessoa, e não a incarnação abstracta de uma exigência escolar ou um canal estéril através do qual o saber é passado de geração em geração" Carl R.</p>	3	4	
C – Importância da	1 – Papel da formação académica			2	2	3

interacção com outros contextos de formação		1.1- Papel dos docentes e das unidades curriculares	[Carla Basto M - n. aut - final 1.º S : 3 – 3] (...) os conhecimentos adquiridos na disciplina de didáctica de leitura e da escrita foram uma mais valia, para esta fase de ensino-aprendizagem. +++++ [Alexandra P - n. aut - final 1.º S : 23 - 23] Algumas unidades curriculares do curso também contribuíram para a aquisição de algumas competências ligadas à parte de estratégias/actividades mais didácticas e lúdicas.	2	2	
	2 – Interacção com contextos de formação não formais		[Alexandra P - n. aut - final 1.º S : 24 - 24] Penso que a minha participação em grupos de jovens, como animadora, o facto de ser catequista e de me envolver em vários acontecimentos sociais e políticos contribuem para a aquisição e desenvolvimento de algumas competências.	1	1	

TEMA 1 – Contextos de prática supervisionada com escrita reflexiva e processos de mudança																								
Categorias/subcategorias	Indicadores		Unidades de Enumeração/Unidades de Registo																					
			Por indicador			Por subcategoria			Por categoria															
			UE	UR	%	UE	UR	%	UE	%	UR													
A – Importância dos contextos de prática supervisionada com escrita reflexiva na construção de competências profissionais									12	100	189													
A1 – Científicas	1- (Re)atualizar/aprofundar temáticas relacionadas com o currículo dos alunos		2	3	60,0	4	5	02,6																
	2- Desenvolver com rigor científico o currículo dos alunos		1	1	20,0																			
	3- Desenvolver uma atitude científica		1	1	20,0																			
A2 – Didáctico-pedagógicas	1- Organizar o trabalho pedagógico		7	31	33,3	12	94	49,7																
		1.1- Gerir e utilizar de forma integrada os conteúdos		2	3							09,7												
		1.2- Organizar e gerir o espaço e o tempo pedagógicos		6	9							29,0												
		1.3- Seleccionar, adaptar e elaborar material didáctico		4	9							29,0												
		1.4- Usar as TIC e os audiovisuais no processo de ensino-aprendizagem		3	10							32,3												
	2- Ajudar o aluno a “aprender a aprender”		3	12	12,8																			
		2.1- Adoptar o método experimental e a resolução de problemas		3	6													50,0						
		2.2- Solicitar a fundamentação das respostas		2	2													16,7						
		2.3- Dar tempo para os alunos responderem às questões		1	1													08,3						
		2.4- Evitar dar as respostas		1	2													16,7						
		2.5- Fornecer pistas de resolução dos problemas		1	1													08,3						
	3- Centrar o processo de ensino-aprendizagem no aluno		7	30	32,3																			
		3.1- Desenvolver o currículo a partir dos recursos do meio e de situações vividas pelo aluno		6	6																			20,0
		3.2- Adequar métodos e estratégias/actividades aos níveis de desenvolvimento e ritmo de aprendizagem dos alunos		5	14																			46,7
		3.3- Conceber a aprendizagem como um projecto pessoal		1	2																			06,7
		3.4- Ter em atenção os pré-requisitos		1	2																			06,7
		3.5- Situar a aprendizagem na ZDP (Vygotsky)		2	3																			10,0
		3.6- Não ritualizar a "hora das novidades"		1	3																			10,0
		Desenvolver a capacidade de expressão oral		1	1																			-
		Promover o conhecimento mútuo pela partilha de vivências		1	2																			-
	4- Avaliar		5	17	18,3																			
		4.1- Diversificar estratégias e instrumentos de avaliação dos		4	5													29,4						

		alunos										
		4.2- Usar a avaliação formativa como modalidade privilegiada	2	5	29,4							
		4.3- Envolver os alunos no processo de avaliação	2	2	11,8							
		4.4- Identificar mais facilmente as dificuldades dos alunos	2	2	11,8							
		4.5- Percepcionar a avaliação como dispositivo regulador dos processos de ensinar e de aprender	2	3	17,6							
		5- Motivar intrinsecamente os alunos	3	4	04,3	8	41	21,7				
A3 – Clínico-relacionais		1- Comunicar adequadamente com os alunos	6	9	22,0							
		2- Observar os alunos em todas as actividades escolares	1	1	02,4							
		3- Incentivar a aprendizagem cooperativa	3	6	14,6							
		4- Valorizar a opinião e a crítica informada dos alunos	2	3	07,3							
		5- Fomentar a autonomia na aprendizagem dos alunos	5	6	14,6							
		6- Privilegiar a comunicação horizontal e vertical	2	3	07,3							
		7- Educar na e para a cidadania	3	7	17,1							
		7.1- Promover o respeito pelos valores da diversidade cultural	3	5	71,4							
		7.2- Estimular o espírito crítico	2	2	28,6							
		8- Gerir situações imprevistas	1	1	02,4							
A4 – Institucionais		9- Gostar de crianças	2	4	09,8	4	6	3,2				
		10- Colaborar com colegas/outros professores	1	1	02,4							
		1- Participar na organização de eventos escolares e funcionamento das escolas	3	4	66,7							
		2- Colaborar com o contexto da comunidade em que a escola se insere	1	1	16,7							
A5 – Crítico-reflexivas		3- Revelar assiduidade e pontualidade	1	1	16,7	12	43	22,8				
		1- Problematicar condutas profissionais na instituição escolar/criticar aspectos negativos da profissão	1	2	04,7							
		2- Identificar/apreciar aspectos críticos nos contextos de prática e supervisão	7	18	41,9							
		2.1- Dificuldades iniciais	5	9	50,0							
		Lidar com a falta de pré-requisitos dos alunos	1	1	-							
		Falta de bases teóricas	2	2	-							
		Gerir a acção e a interacção com os alunos	3	4	-							
		Coordenar níveis de desenvolvimento diferenciado no grupo-turma	1	2	-							
		2.2- Dificuldades em participar na vida da escola	2	3	16,7							
		Falta de solicitação por parte da escola cooperante	1	2	-							
		Falta de disponibilidade dos formandos	1	1	-							
		2.3- Descontinuidades no modelo de formação	4	6	33,3							
		Discrepância de critérios entre a escola cooperante e a instituição formadora	1	2	-							
		Desarticulação entre as exigências da prática e a formação na instituição formadora	2	3	-							
		Frac interacção entre a escola cooperante e a instituição formadora	1	1	-							

	3- Problematizar o sentido das práticas		4	6	13,4						
		3.1- Questionar os fins educativos	2	2	33,3						
		3.2- Fundamentar as práticas	1	1	16,7						
		3.3- Investigar problemas de natureza profissional	3	3	50,0						
	4- Reflectir criticamente como meio de reestruturação dos saberes de acção		5	11	25,6						
		4.1- Na, sobre e para a acção (reflexão pró-activa)	4	7	63,6						
		4.2- Sobre a reflexão (meta-reflexão)	3	4	36,4						
B – Importância dos contextos de prática supervisionada com escrita reflexiva na tomada de consciência da evolução do processo de construção de competências profissionais	5- Desenvolver uma cultura reflexiva		3	6	14,6				11	91,7	42
	1 – Reconhecimento da complexidade do acto de ensinar face aos contextos		5	8	19,0						
		1.1- Simultaneidade de funções	2	2	25,0						
		1.2- Novidade/imprevisibilidade do contexto	4	6	75,0						
	2- Reconhecimento da centralidade do estágio supervisionado como contexto de realização de experiências significativas de formação e de construção identitária		10	30	71,4						
	3 – Importância da acção supervisiva eco-clínica como factor de consciencialização do desenvolvimento do projecto profissional		3	4	09,5						
C – Importância da interacção com outros contextos de formação		3.1- A acção supervisiva como orientação e ajuda	3	4	100				2	16,7	3
		1- Papel da formação académica	2	2	66,7						
		1.1- Papel dos docentes e das unidades curriculares	2	2	100						
	2- Interacção com contextos de formação não formais		1	1	33,3						

TEMA 1 – Contextos de prática supervisionada com escrita reflexiva e processos de mudança									
Categorias	Subcategorias	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo							
		Por subcategoria				Por categoria			
		UE	%	UR	%	UE	%	UR	
A – Importância dos contextos de prática supervisionada com escrita reflexiva na construção de competências profissionais	A1 – Científicas	04	33,3	05	02,6	12	100	189	
	A2 – Didáctico-pedagógicas	12	100	94	49,7				
	A3 – Clínico-relacionais	08	66,7	41	21,7				
	A4 – Institucionais	04	33,3	06	03,2				
	A5 – Crítico-reflexivas	12	100	43	22,8				
B – Importância dos contextos de prática supervisionada com escrita reflexiva na tomada de consciência da evolução do processo de construção de competências profissionais						11	91,7	42	
C – Importância da interacção com outros contextos de formação						02	16,7	03	

Quadro 2 TEMA 2 - Escrita reflexiva com <i>feedback</i> co-constructivo sobre a praxis e processos de mudança					
Categorias	Indicadores	Unidades de registo	UE	UR	
				Por indi- cador	Por cate- goria
A – Contribuição da escrita reflexiva para a tomada de consciência da evolução do processo de construção de competências profissionais	1- Reconhecimento do valor da escrita de narrativas autobiográficas para o desenvolvimento profissional, pessoal e social	<p>[Olga S - n. aut - final 1.º S : 1 - 2]</p> <p>Foi através de algumas reflexões e da prática pedagógica que tive a oportunidade de tomar consciência de que estou a passar por uma grande experiência de vida a nível da mudança pessoal, maturidade, maior realismo e consciência das minhas limitações.</p> <p>+++++</p> <p>[Sofia U - n. aut - final 1.º S : 1 - 3]</p> <p>Ao longo deste primeiro semestre fui identificando e aperfeiçoando competências profissionais e ganhando consciência daquelas que ainda estão por adquirir ou desenvolver, quer através das práticas no centro de estágio, quer através das narrativas autobiográficas que tenho vindo a elaborar.</p> <p>...</p> <p>(...) as narrativas têm sido uma forma de nos apercebermos do nosso desenvolvimento profissional e pessoal (...).</p> <p>...</p> <p>[Sofia U - n. aut - final 1.º S : 81 - 81]</p> <p>Espero que, de alguma forma tenha sido capaz de evidenciar as competências que tenho vindo a desenvolver e aquelas que ainda sinto algumas dificuldades em mobilizar.</p> <p>+++++</p> <p>[Patrícia X - n. aut - final 1.º S : 6 - 7]</p> <p>Após este longo semestre devo mencionar que reconheço a extrema importância das narrativas autobiográficas. Efectivamente, posso caracterizar este período como sendo bastante gratificante para o meu desenvolvimento profissional.</p> <p>...</p> <p>Foi difícil entrar no "esquema" [escrita de narrativas autobiográficas] e no ritmo que me foi pedido, mas é importante referir que desta forma compreendi que só reflectindo acerca da minha prática pedagógica é que posso evoluir.</p> <p>+++++</p> <p>[ElviraN - n. aut - final 1.º S : 2 - 2]</p> <p>No final deste semestre, fazendo uma pequena síntese das minhas intervenções, sinto que já melhorei em alguns aspectos, estou a melhorar noutros e, principalmente, ainda me faltam desenvolver outros.</p> <p>+++++</p> <p>[Diana U - n. aut - final 1.º S : 1 - 3]</p> <p>Durante o primeiro semestre foi-me pedido que identificasse, ao longo da</p>	8	16	20

		<p>minha prática pedagógica, as competências que ia adquirindo, as que se encontravam ainda em fase de construção, tendo também percepção das que ainda não tinha adquirido.</p> <p>...</p> <p>Estas competências foram identificadas nas narrativas autobiográficas que eu ia realizando à medida que intervinha na prática pedagógica.</p> <p>...</p> <p>Esta reflexão no final de cada intervenção, surgiu como uma espécie de reflexão para que o professor da disciplina de estágio se apercebesse das minhas dificuldades e da minha evolução face às competências profissionais que um professor do primeiro ciclo deve possuir.</p> <p>...</p> <p>[Diana U - n. aut - final 1.º S : 60 - 60]</p> <p>É através da reflexão após a acção, que vou tendo conhecimento de todas as competências desenvolvidas e as que ainda sinto certas dificuldades em mobilizar.</p> <p>...</p> <p>[Diana U - n. aut - final 1.º S : 2 - 2]</p> <p>Estas competências foram identificadas nas narrativas autobiográficas que eu ia realizando à medida que intervinha na prática pedagógica.</p> <p>+++++</p> <p>[Edite U - n. aut - final 1.º S : 5 - 5]</p> <p>Ao longo das narrativas autobiográficas foram sendo registadas as diferentes competências que se encontravam em construção e as que eu considerava que já tinham sido adquiridas.</p> <p>...</p> <p>[Edite U - n. aut - final 1.º S : 89 - 90]</p> <p>Considero que este trabalho de meta reflexão, apesar de ao início ter sido um pouco difícil de realizar, é essencial, uma vez que nos possibilita reflectir sobre a nossa reflexão.</p> <p>Este processo é interessante e muito importante.</p> <p>+++++</p> <p>[António R - n. aut - final 1.º S : 8 - 8]</p> <p>Ao longo das minhas narrativas fui indicando as competências que ia adquirindo e/ou consolidando, sendo agora repetitivo tornar a referi-las.</p> <p>+++++</p> <p>[Carlos L - n. aut - final 1.º S : 4 - 5]</p> <p>Nesta minha reflexão de final de semestre, considerei pertinente colocar este "pensamento" de Carl R. Rogers, pois ele reflecte o meu pensamento de que um "professor" é uma pessoa, não a incarnaçãõ abstracta de uma exigência escolar..."</p>			
	2- Reconhecimento do valor da escrita de narrativas autobiográficas para o desenvolvimento de dispositivo		2	4	

	estratégico de reflexão/avaliação					
		Como dispositivo de auto-avaliação	[Sofia U - n. aut - final 1.º S : 2 - 2] (...) as narrativas (...) ajudam-nos a avaliar a nossa acção (...). ... [Sofia U - n. aut - final 1.º S : 73 - 73] Concluindo, agora já sou capaz de avaliar a minha própria acção através da reflexão em grupo e também individual. +++++ [Diana U - n. aut - final 1.º S : 59 - 59] Para concluir devo referir, que o facto de ter a possibilidade de reflectir após cada intervenção e de o fazer também no final do semestre, permite-me avaliar a minha própria acção.	2		3
		Como dispositivo de avaliação de desempenho	[Diana U - n. aut - final 1.º S : 3 - 3] Esta reflexão no final de cada intervenção, surgiu como uma espécie de reflexão para que o professor da disciplina de estágio se apercebesse das minhas dificuldades e da minha evolução face às competências profissionais que um professor do primeiro ciclo deve possuir.	1		1
	3- Atitude perante a escrita de narrativas autobiográficas					
B – Contribuição do <i>feedback</i> co-constructivo para a tomada de consciência da evolução do processo de construção de competências profissionais	1- Ajudou a tomar consciência da evolução de competências profissionais		[Olga S - n. aut - final 1.º S : 7 - 8] No que me diz respeito, sinto-me bastante satisfeita com o feedback que tenho da minha evolução da parte do professor supervisor. ... [Olga S - n. aut - final 1.º S : 7 - 8] Os assuntos discutidos vão ao encontro da minha expectativa de desenvolvimento e aquisição de competências relacionais, profissionais, sócio-emocionais e até mesmo das dificuldades sentidas. +++++ [Edite U - n. aut - final 1.º S : 3 - 3] Com a observação crítica que foi realizada pelo professor, que nos foi deixando algumas ideias e sugestões para uma posterior reflexão, podemos encontrar um feedback às nossas práticas.	2	3	108
	2- Incentivou a pesquisa bibliográfica como orientação ao aprofundamento de conhecimentos profissionais			6	105	
	2.1- O trabalho de grupo			2	7	
		Importância	[Sofia U - n. aut - final 1.º S : 41 - 42] Outra questão que me foi proposta reflectir, foi a importância do trabalho de grupo como estratégia de desenvolvimento do currículo. (...) O trabalho em grupo é bastante importante na medida em que permite a troca de saberes, informações e pontos de vista.	2	2	

			[Diana U - n. aut - final 1.º S : 39 - 39] Para que a aula se torne dinâmica, o professor deve auxiliar o desenvolvimento da turma enquanto grupo, desenvolvendo o sentido de cooperação entre colegas, permitindo ao mesmo tempo que os alunos adquiram competências a nível académico e social.			
	Estrutura e organização		[Sofia U - n. aut - final 1.º S : 42 - 47] A sua formação pode ser homogénea ou heterogénea. ... Como é óbvio, o que favorece os alunos que têm dificuldades são os grupos heterogéneos, pois quando um membro de um grupo sente dificuldades, tem alguma dúvida, pode colocá-la ao grupo, podendo ser ajudado pelos "melhores" membros do grupo e, como sabemos, nesta fase escolar, quando correcta, a explicação de um colega pode ser muito mais eficaz do que a explicação de um professor. ... Mas o professor também pode formar grupos homogéneos, se o seu objectivo for, ele próprio, dar mais atenção aos grupos com elementos com maiores dificuldades. [Sofia U - n. aut - final 1.º S : 42 - 47] É importante referir que na constituição dos grupos, deverá eleger-se sempre um porta-voz, o qual deverá ser rotativo dentro de cada grupo. ... Cabe ao porta-voz exercer algumas funções, que importa que os outros elementos saibam quais. Como afirmou Maria Helena Pato (2001), o porta-voz deve ter acesso ao material necessário para a realização das actividades propostas, possuir uma folha de registo de trabalho, na qual deverá indicar quem fez o quê e quem não fez, verificar se a tarefa foi compreendida por todos os elementos do grupo, pedir e permitir que todos os elementos possam intervir, inclusive ele próprio, tornar a participação dos elementos mais passivos mais activa, evitar a presença de conflitos e dispersão e, caso os conflitos surjam, deve procurar conciliar e aliviar as tensões, pedir o auxílio do professor em caso de necessidade, registar os pontos considerados importantes para o debate intergrupos para depois comunicar aos outros grupos e registar as avaliações feitas pelo grupo.	1	5	
	2.2- A avaliação			4	33	
	Concepção e funções		[Sofia U - n. aut - final 1.º S : 58 - 67] Pesquisei alguns aspectos sobre a avaliação. O Decreto-Lei nº 286/89, da Lei de Bases atribui ao sistema de avaliação algumas funções, nomeadamente, a estimulação para o sucesso educativo de todos os alunos, a contemplação dos vários ritmos de desenvolvimento e progressão e, ainda, assegurar o controlo da qualidade do ensino. ...	3	10	

			<p>Para que estas funções possam ser realmente atingidas, a escola deve proporcionar ajuda pedagógica às necessidades de cada aluno, para que todos possam atingir as metas previstas, ou seja, deve haver uma avaliação tanto quanto possível, individualizada, visto que os alunos provêm de meios sócio-culturais bastante diversificados, possuindo capacidades, interesses e motivações diferentes.</p> <p>...</p> <p>Deste modo, o professor deverá ter consciência de que a avaliação permite a recolha de informações e a formulação de decisões ajustadas às lacunas e capacidades do alunos, consciencializar-se das suas próprias dificuldades e "reflectir sobre os seus erros para ensaiar outros caminhos".</p> <p>...</p> <p>Durante a avaliação, devem ser avaliados o desenvolvimento e a aprendizagem nos diferentes domínios (sócio-afectivo, psicomotor e cognitivo).</p> <p>...</p> <p>A recolha de dados para avaliação individual é essencialmente feita durante a execução de trabalhos durante as aulas - recolhem-se dados sobre conhecimentos, o desenvolvimento das capacidades, os processos cognitivos, destrezas e competências, desenvolvimento de atitudes e valores e sobre a própria progressão da aprendizagem.</p> <p>+++++</p> <p>[ElviraN - n. aut - final 1.º S : 25 - 25]</p> <p>Pode ainda servir para avaliar o aluno, dependendo das representações e conceptualizações subjacentes ao seu discurso.</p> <p>+++++</p> <p>[Edite U - n. aut - final 1.º S : 29 - 31]</p> <p>Ao avaliar podemos apercebermo-nos do resultado das nossas acções e, por isso, permite-nos melhorar.</p> <p>...</p> <p>Segundo Perrenoud (1999) "o sistema tradicional de avaliação oferece uma direcção, um parapeito, um fio condutor; estrutura o tempo escolar, mede o ano, dá pontos de referência, permite saber se há um avanço na tarefa, portanto, se há cumprimento do seu papel".</p> <p>...</p> <p>[Edite U - n. aut - final 1.º S : 40 - 41]</p> <p>Em suma, a avaliação deve servir para conhecermos melhor o alunos, as competências que já possui, as dificuldades, o seu ritmo de trabalho...</p> <p>...</p> <p>Devemos estar atentos e recolher informação para percebermos de que forma os alunos estão a assimilar o que vão aprendendo; devemos adequar o processo de ensino quando verificamos que certos alunos apresentam dificuldades e, se as dificuldades são da turma, devemos</p>			
--	--	--	---	--	--	--

			<p>pensar também em actividades que promovam a aprendizagem. Por fim, após algum tempo, devemos analisar e reflectir para percebermos até que ponto as aprendizagens foram conseguidas e se conseguimos desenvolver novas competências nos alunos, que é um dos principais factores de ensino aprendizagem.</p>			
		Modalidades		2	11	
		Formativa	<p>[Diana U - n. aut - final 1.º S : 4 - 18]</p> <p>Este trabalho tem como objectivo que eu reaja a algumas observações e questões que o professor da disciplina ia levantando à medida que ia corrigindo as narrativas autobiográficas. Para a sua concretização achei pertinente realizar pesquisas bibliográficas que ao longo do trabalho servirão de suporte. (...) Durante as reflexões, referi algumas vezes que a avaliação que utilizava na sala de aula era uma avaliação formativa. Foi questionada pelo professor da disciplina o que era para mim uma avaliação formativa e se essa avaliação formativa era de natureza Behaviorista ou Construtivista. (...) Assim sendo, vou debruçar-me essencialmente (...) sobre a avaliação formativa. Devo referir que a avaliação formativa tem como objectivo orientar o aluno no trabalho dentro da sala de aula. Com esta avaliação, o professor consegue localizar as dificuldades que o aluno tem face a determinada matéria, ajudando-o a descobrir os processos que o vão ajudar a evoluir na sua aprendizagem.</p> <p>...</p> <p>A avaliação formativa, numa perspectiva behaviorista, é feita através de objectivos pedagógicos definidos em termos de comportamentos observáveis. Esta avaliação incide apenas nos resultados obtidos pelos alunos não dando demasiada importância aos processos pelos quais o aluno passou para chegar a determinados resultados.</p> <p>...</p> <p>Numa avaliação formativa, segundo uma perspectiva construtivista, o professor procura compreender o funcionamento cognitivo do aluno relativamente a determinada tarefa que lhe foi proposta. O importante desta avaliação segundo esta perspectiva é a forma que o aluno utiliza, ou seja, a representação da tarefa que o aluno faz e as estratégias que utiliza para chegar a determinado resultado.</p> <p>...</p> <p>Este modelo privilegia ainda a avaliação formativa e continua pois esta permite um acompanhamento mais dedicado aos alunos no que se refere ao processo de aprendizagem.</p> <p>...</p> <p>A avaliação formativa veio permitir que o professor identifique as dificuldades dos seus alunos, assim como melhorar e adequar os melhores métodos e estratégias que ajudem o aluno a superar as suas dificuldades.</p> <p>+++++</p> <p>[Edite U - n. aut - final 1.º S : 27 - 29]</p>	2	10	

			<p>Outra das sugestões que me foi proposta foi a de procurar informação sobre a avaliação formativa. (...) Como anteriormente já referi, actualmente dá-se bastante importância ao acto de avaliar, devendo esta assumir vários tipos (diagnóstica, sumativa, formativa).</p> <p>...</p> <p>[Edite U - n. aut - final 1.º S : 32 - 39]</p> <p>Irei abordar a avaliação formativa. Bloom fala-nos da avaliação formativa como "a expressão aplicada dos processos utilizados pelo professor para adaptar a sua acção pedagógica em função dos processos e dos problemas de aprendizagem observados nos alunos".</p> <p>...</p> <p>Esta expressão [avaliação formativa], segundo Linda Allal (1986), foi introduzida por Scriven (1967) num artigo sobre a avaliação nos meios de ensino. Linda Allal refere-se a este conceito, dizendo que "a sua finalidade é a de fornecer informações que permitem uma adaptação do ensino às diferenças individuais observadas na aprendizagem". Esta autora defende ainda três etapas na avaliação formativa, sendo a primeira a recolha de informações relativas às dificuldades de aprendizagem dos alunos, a segunda é a interpretação da informação recolhida e, por último, a terceira é a adaptação das actividades de ensino da aprendizagem.</p> <p>...</p> <p>Observando as definições dos autores anteriormente apresentados, posso concluir que este tipo de avaliação não tem como objectivo classificar. Esta tem como objectivo que o professor, após uma análise, adapte as suas actividades de ensino aprendizagem em que os alunos, perante as actuais, demonstrem dificuldades. Tal possibilita que a avaliação contribua para o desenvolvimento das crianças.</p> <p>...</p> <p>[Edite U - n. aut - final 1.º S : 43 - 43]</p> <p>Este tipo de avaliação orienta-nos para a melhor adequação das nossas estratégias, para melhor conhecermos as dificuldades dos alunos, não tendo como objectivo atribuir uma classificação.</p>			
		Auto e hetero-avaliação	<p>[Diana U - n. aut - final 1.º S : 21 - 21]</p> <p>É fundamental que na sala de aula seja promovida a auto e hetero-avaliação, pois permite que haja reflexões entre aluno, professor e colegas de forma a descobrirem o que está mal e o que é necessário fazer para se obter o sucesso.</p>	1	1	
		Instrumentos e estratégias de avaliação	<p>[Sofia U - n. aut - final 1.º S : 65 - 67]</p> <p>É importante referir que para que o professor realize uma observação directa correcta e justa, este não deve apenas utilizar a sua memória, já que esta é falível. Para os seus registos da informação recolhida durante a observação directa o professor deve ir utilizando diferentes instrumentos, como testes de aproveitamento, grelhas de observação, entrevistas,</p>	3	7	

		<p>questionários e portfólios.</p> <p>...</p> <p>Para uma boa observação directa é preciso que o professor saiba observar (recolher dados referentes ao comportamento dos alunos); confronte os seus dados com os dados de outros professores; domine técnicas de registo; tenha atenção nas interpretações que efectua dos comportamentos observados.</p> <p>+++++</p> <p>[ElviraN - n. aut - final 1.º S : 23 - 25]</p> <p>A justificação permite (...) ainda servir para avaliar o aluno, dependendo das representações e conceptualizações subjacentes ao seu discurso.</p> <p>+++++</p> <p>[Edite U - n. aut - final 1.º S : 17 - 26]</p> <p>Na apreciação efectuada a uma das narrativas autobiográficas, foi-me sugerido que tentasse pensar noutras alternativas às fichas para poder avaliar os alunos. A elaboração de uma síntese permite ao professor avaliar a forma como os alunos estruturam as frases, os erros que dão e permite perceber se estes compreenderam a matéria abordada.</p> <p>...</p> <p>Poderá também realizar-se outra actividade, que é pedir aos alunos para escreverem três ou quatro frases com os pontos que consideraram mais importantes da matéria leccionada.</p> <p>...</p> <p>O recurso às novas tecnologias permite-nos diversificar as actividades e poderá ser um óptimo elemento de ajuda à avaliação.</p> <p>...</p> <p>Após abordarmos uma matéria, de Estudo do Meio, por exemplo, podemos realizar um pequeno jogo, onde os alunos, através de imagens mostradas ou de vídeos, identificam o que está a acontecer e, posteriormente, se estas imagens estiverem desorganizadas, terão de as organizar. Ao realizarem esta tarefa, podemos verificar se compreenderam o que foi abordado, pois terão de transferir para o jogo os conhecimentos abordados. É uma das inúmeras formas de avaliação possível de se realizar com o computador.</p>			
	Formas de correcção dos trabalhos escolares	<p>[Edite U - n. aut - final 1.º S : 49 - 50]</p> <p>Distinguir correcção colectiva, individual e individualizada, foi outra das propostas que me foi sugerida para a presente reflexão. Correcção colectiva é quando o grupo turma corrige, em conjunto, uma tarefa (...).</p> <p>...</p> <p>[Edite U - n. aut - final 1.º S : 50 - 51]</p> <p>Correcção (...) individual é quando cada aluno corrige o seu trabalho. Segundo a minha perspectiva, o aluno pode recorrer ao caderno ou aos manuais escolares.</p> <p>...</p>	1	3	

			[Edite U - n. aut - final 1.º S : 52 - 52] Por último existe ainda a correcção feita pelo professor, onde este, de forma individualizada, verifica o trabalho realizado pelo aluno.			
	A avaliação como processo holístico		[Sofia U - n. aut - final 1.º S : 63 - 64] Durante a avaliação, devem ser avaliados o desenvolvimento e a aprendizagem nos diferentes domínios (sócio-afectivo, psicomotor e cognitivo). ... A recolha de dados para avaliação individual é essencialmente feita durante a execução de trabalhos durante as aulas: recolhem-se dados sobre conhecimentos, o desenvolvimento das capacidades, os processos cognitivos, destrezas e competências, desenvolvimento de atitudes e valores e sobre a própria progressão da aprendizagem.	1	2	
	2.3- A comunicação horizontal vs vertical			3	9	
	1- Conceito de circuito comunicativo vertical e horizontal		[Sofia U - n. aut - final 1.º S : 69 - 71] Ao estabelecer uma interacção vertical, o professor apenas se dirige a um aluno de cada vez, fazendo com que os alunos não comuniquem entre si, não haja uma relação de reciprocidade professor - aluno. ... [Sofia U - n. aut - final 1.º S : 69 - 71] Já numa interacção horizontal, privilegia-se a interacção e partilha de informações entre os alunos, tendo o professor a função de permitir a cooperação entre os alunos e a organização do meio. +++++ [Diana U - n. aut - final 1.º S : 54 - 55] A este tipo de diálogo chama-se circuito vertical pois "não há uma relação de reciprocidade professor-aluno" e "o professor dirige-se a um aluno por cada vez".	2	3	
	2- Articular circuitos comunicativos		[Sofia U - n. aut - final 1.º S : 69 - 71] (...) durante o processo de comunicação/interacção, o professor deverá ter em mente que este pode exercer-se segundo dois circuitos: o vertical e o horizontal, devendo apostar na comunicação horizontal, ou se possível tentar articulá-las. +++++ [ElviraN - n. aut - final 1.º S : 26 - 27] Permitir que haja um debate capaz de proporcionar a contra-argumentação, possibilita às crianças começarem a ver que existem opiniões diferentes das dela, as quais também têm que ser ouvidas e respeitadas. A forma que elas têm de apresentar a sua opinião tem que ser clara e ter um motivo. +++++ [Diana U - n. aut - final 1.º S : 58 - 58] Na minha opinião, dentro da sala de aula deve-se utilizar os dois tipos	3	6	

		<p>de circuito (vertical e horizontal), pois assim o professor oferece a possibilidade de partilha de informação e conhecimento entre os alunos.</p> <p>...</p> <p>[Diana U - n. aut - final 1.º S : 40 - 40]</p> <p>Ainda na dinâmica da aula, o professor deve adequar o discurso à idade dos seus alunos, levando-os a discutirem abertamente, dando-lhes tempo e espaço para exporem as suas ideias.</p> <p>...</p> <p>[Diana U - n. aut - final 1.º S : 51 - 51]</p> <p>A comunicação na sala de aula é um aspecto que o professor deve ter sempre em atenção, pois é através do diálogo que se desenvolve a aprendizagem dos alunos.</p> <p>...</p> <p>[Diana U - n. aut - final 1.º S : 54 - 55]</p> <p>É importante que o professor não dirija o diálogo apenas para um ou dois alunos, e para estes, isoladamente.</p>			
	2.4- Gerar conflitos cognitivos		2	3	
	1- Conceito de conflito cognitivo	<p>[Rute P - n. aut - final 1.º S : 13 - 14]</p> <p>Iniciarei esta reflexão pelo tema "como provocar conflito cognitivo nas crianças" para responder a esta questão optei por, antes de mais, fazer uma breve referência ao conceito. Deste modo, este conflito acontece quando há um desequilíbrio que é provocado pelo aparecimento de algo que se não encaixa nas estruturas cognitivas que a criança possui, gerando nela o conflito cognitivo, tornando-a assim, um sujeito activo no seu próprio desenvolvimento.</p>	1	1	
	2- Como gerar conflitos cognitivos	<p>[ElviraN - n. aut - final 1.º S : 17 - 17]</p> <p>O professor pode ainda criar conflito na criança, confrontando-a com algo que não vá ao encontro daquilo que foi pedido.</p> <p>...</p> <p>[ElviraN - n. aut - final 1.º S : 26 - 26]</p> <p>(...) proporcionar a contra-argumentação (...).</p>	1	2	
	2.5- Problemas verbais de estrutura aditiva		2	8	
	1- Descoberta de uma tipologia de problemas verbais aditivos	<p>[Rute P - n. aut - final 1.º S : 18 - 22]</p> <p>Deste modo, existem quatro grandes tipos de problemas, com os quais as crianças se podem confrontar. Assim, existem os problemas de mudança/modificação, os problemas de combinação, os problemas de comparação e os problemas de igualização.</p> <p>...</p> <p>O primeiro tipo (problemas de mudança/modificação) caracteriza-se por nele existir uma transformação temporal, que é aplicada num estado inicial, com o objectivo de atingir um estado final (exemplo: O Mário tem dois cães. Como prenda de anos os pais deram-lhe um gato. Com quantos animais ficou o Mário?)</p>	2	7	

		<p>...</p> <p>[Rute P - n. aut - final 1.º S : 24 - 26]</p> <p>Os problemas de combinação, contrariamente aos anteriores, visam situações estáticas, cujas resoluções implicam a procura de um total ou de um estado inicial (exemplo: A Daniela tem seis lápis de cor. A Diana tem outros seis. Quantos lápis de cor têm as duas?)</p> <p>...</p> <p>[Rute P - n. aut - final 1.º S : 28 - 34]</p> <p>Outros tipos de problemas são os designados de problemas de comparação. Tal como o nome indica, este tipo de problemas compara diferentes quantidades, recorrendo expressões como "mais do que, menos do que" (exemplo: O Pedro tem quatro rebuçados e o Ricardo tem nove. Quantos rebuçados tem o Pedro a menos do que o Ricardo?)</p> <p>...</p> <p>O último tipo de problemas denomina-se por problemas de igualização e caracteriza-se por ser um ponto intermédio entre os problemas de comparação e os problemas de mudança (exemplo: O André tem seis berlindes e o Afonso tem onze. Que deve fazer o Afonso para ficar com o mesmo número de berlindes que o André?)</p> <p>+++++</p> <p>[ElviraN - n. aut - final 1.º S : 28 - 30]</p> <p>O último tema, prende-se com a resolução de problemas, mais concretamente os que implicam a adição. Esta estava limitada somente a composições que correspondem à adição de duas quantidades para obtermos uma quantidade total.</p> <p>...</p> <p>No entanto, os problemas de estrutura aditiva contemplam outras categorias que também devem ser trabalhadas, caso dos problemas de transformação ou de comparação.</p>			
	2- A aprendizagem pela diversidade das propostas de ensino-aprendizagem	[Rute P - n. aut - final 1.º S : 28 - 34]	Ainda relativamente aos problemas e sua resolução, Vergnaud (1970, p.114) afirma que "é através das situações e dos problemas a resolver que um conceito adquire sentido para a criança". E ainda, que para aprender é necessário diversificar ao máximo as situações propostas.	1	1
	2.6- Lidar com comportamentos de indisciplina			1	6
	1- Reconhecimento de factores associados ao professor na emergência de comportamentos de indisciplina	[Rute P - n. aut - final 1.º S : 35 - 42]	Outro dos temas que merece especial atenção é que estratégias se podem mobilizar para lidar com comportamentos de indisciplina. Assim, enquanto futura professora não posso culpar apenas a atitude dos alunos, uma vez que existem "erros" meus que podem conduzir a essas atitudes.	1	1
	2- Estratégias			1	5

		Usar actividades e materiais adequados	[Rute P - n. aut - final 1.º S : 35 - 42] Uma das estratégias a que posso recorrer, de forma a evitar esse tipo de situações, é utilizar actividades e materiais mais elucidativos e estimulantes para os alunos, pois se os motivar o seu comportamento não será de "pura brincadeira".	1	1
		Envolver os alunos na definição dos objectivos e das regras de conduta	[Rute P - n. aut - final 1.º S : 35 - 42] Outra das estratégias será a de definir claramente, quais os objectivos da aula, em conjunto com os alunos, as actividades, sua explicação e transição entre as mesmas e a definição de regras. Isto, porque de acordo com Hargreaves2 "o sistema de regras na aula é extremamente complexo e mutável, exigindo uma aprendizagem de códigos tácitos para os quais algumas crianças estão menos preparadas. Por isso têm mais dificuldade em situar-se quando o professor não emite sinais claros de transição de actividades e de mudança de regras". ... De acordo com Kounin a "perturbação da aula corresponde ao não envolvimento do aluno na tarefa que é suposto executar". ... (...) através da responsabilização dos alunos e da atribuição de tarefas individuais, uma vez que se as regras não forem consideradas como legítimas, elas surgem aos olhos dos alunos como uma arbitrariedade do professor, que apenas será respeitada coercivamente.	1	3
		Controlar os espaços e variar os estímulos	[Rute P - n. aut - final 1.º S : 35 - 42] Existem outras estratégias a que posso recorrer, tais como, mostrar aos alunos que mesmo estando de costas voltadas para eles, estou atenta ao que se passa; conjugar a atenção simultânea para duas situações diferentes; variar os estímulos oferecidos aos alunos e manter o grupo ocupado numa tarefa comum.	1	1
	2.7- A importância da consciência e competência fonológicas para a aprendizagem da leitura e da escrita			1	3
		1- Favorecimento da lecto-escrita	[Rute P - n. aut - final 1.º S : 43 - 45] A última temática que falta abordar diz respeito à importância da segmentação fonológica, aquando da aprendizagem de uma palavra. ... Assim, considero a segmentação fonológica como sendo importante porque os fonemas são os significantes mais discretos de uma língua, contudo quando isolados não têm qualquer tipo de significado.	1	2
		2- Construção de sentido	[Rute P - n. aut - final 1.º S : 43 - 45] Mas, se os alunos tiverem a percepção das partes que compõem as palavras, mais facilmente aprenderão a palavra na sua totalidade, atribuindo-lhe, ao mesmo tempo significado.	1	1
	2.8- O erro construtivo			1	3

		1- Consciência do erro	[Diana U - n. aut - final 1.º S : 19 - 20] O aluno quando erra, deve ser logo chamado à atenção para perceber e tomar consciência do que fez de mal (...).	1	1
		2- Auto remediação mediada	[Diana U - n. aut - final 1.º S : 19 - 20] O aluno quando erra (...) deve receber no momento certo o feedback. ... Só assim poderá remediar o que fez e pensar nos seus actos.	1	2
	2.9- Planificação aberta vs fechada			1	7
		1- Conceito de planificação fechada	[Diana U - n. aut - final 1.º S : 24 - 32] Outro ponto ao qual me foi pedido que reagisse foi relativamente à planificação aberta. Se o professor planifica predefinindo os materiais, as metodologias, os passos a dar, o controlo do diálogo a ter, está a fazê-lo segundo uma planificação fechada, porque há uma simetria entre o que planifica e o que realmente se faz ao nível do desenvolvimento da aula.	1	1
		2- Opção pela planificação aberta	[Diana U - n. aut - final 1.º S : 25 - 32] Quando o professor planifica uma aula deve fazê-lo tendo em conta uma planificação aberta. ... A planificação não se pode restringir ao que o professor vai dar na aula. Deve ser pensada para que os alunos também possam intervir. ... Quando na prática pedagógica o meu grupo está a planificar uma aula, temos consciência que o devíamos fazer seguindo uma planificação aberta, tal como defende o construtivismo. ... Considero que seguindo uma planificação aberta os alunos têm uma aprendizagem muito mais enriquecida e a aula torna-se muito mais criativa e interessante tanto para mim, como professora, como para os meus alunos.	1	4
		3- A imprevisibilidade na planificação aberta	[Diana U - n. aut - final 1.º S : 25 - 32] Uma planificação aberta implica imaginar que as acções que decorrem num determinado contexto sejam imprevisíveis. ... A planificação terá que ser escrita de forma a permitir a inclusão dos tais imprevistos que não são possíveis de saber na altura que o professor está a planificar.	1	2
	2.10- A importância da representação mental na resolução de tarefas escolares			3	13
		1- Importância da representação mental na resolução de problemas	[Sofia U - n. aut - final 1.º S : 31 - 36] Numa das minhas intervenções em que leccionei matemática incidindo na resolução de situações problemáticas, verifiquei que os alunos evidenciaram possuir mais dificuldades na representação dos problemas do que na resolução propriamente dita. Por isso, o professor propôs que	2	2

			<p>comentasse "a correcta resolução relaciona-se com a correcta representação, mas não só". (...) Isto significa que, antes da simbolização matemática, se houver necessidade disso, deve fazer-se a representação esquemática do problema, de acordo com o tipo de problema em causa.</p> <p>+++++</p> <p>[Diana U - n. aut - final 1.º S : 46 - 48]</p> <p>É importante, que os alunos aprendam a fazer a representação do problema antes de o resolverem porque assim estão a utilizar uma simbologia matemática. Desta forma o professor consegue perceber se realmente o aluno percebeu ou não o problema apresentado.</p>			
		2- Formas de aceder à representação		2	11	
		Questionamento	<p>[ElviraN - n. aut - final 1.º S : 14 - 17]</p> <p>Nas narrativas que escrevi ao longo do semestre foram sugeridas algumas reflexões sobre alguns temas. Um, prende-se com o questionamento como forma de aceder à representação que a criança faz da tarefa, assim como outras formas que se podem mobilizar para alcançar este objectivo.</p>	1	1	
		Justificação e contra-argumentação	<p>[ElviraN - n. aut - final 1.º S : 16 - 18]</p> <p>Um outro tema a desenvolver tem a ver com o pedido de justificação como forma de "ver melhor" e o uso da contra-argumentação. Neste sentido, penso que uma outra forma do professor aceder a essa representação é pedir a uma criança que diga em que é que consiste a tarefa que foi proposta, que justifique porque é que fez daquela maneira e não de outra. Ou seja, a criança deve ser capaz de reproduzir oralmente o motivo pelo qual fez aquela e não outra opção.</p> <p>...</p> <p>[ElviraN - n. aut - final 1.º S : 19 - 19]</p> <p>Pessoalmente, acho que pedir a uma criança que justifique uma escolha por ela efectuada é muito importante, pois permite ao professor obter algumas informações pertinentes, tais como saber se a criança fez uma escolha consciente, ou se por outro lado, escolheu ao acaso sem um objectivo definido.</p> <p>...</p> <p>[ElviraN - n. aut - final 1.º S : 22 - 26]</p> <p>A justificação permite o desenvolvimento conceptual de argumentos, assim como a estruturação do discurso oral.</p>	1	3	
		Verbalização da compreensão da tarefa	<p>[ElviraN - n. aut - final 1.º S : 15 - 17]</p> <p>Pode também traduzir a compreensão ou não compreensão da tarefa.</p> <p>...</p> <p>A forma que elas têm de apresentar a sua opinião tem que ser clara e ter um motivo.</p> <p>...</p> <p>Pode ainda servir para avaliar o aluno, dependendo das representações e conceptualizações subjacentes ao seu discurso.</p>	2	6	

			<p>+++++</p> <p>[Diana U - n. aut - final 1.º S : 15 - 16]</p> <p>Numa avaliação formativa, segundo uma perspectiva construtivista, o professor procura compreender o funcionamento cognitivo do aluno relativamente a determinada tarefa que lhe foi proposta.</p> <p>O importante desta avaliação segundo esta perspectiva é a forma que o aluno utiliza, ou seja, a representação da tarefa que o aluno faz e as estratégias que utiliza para chegar a determinado resultado.</p> <p>...</p> <p>[Diana U - n. aut - final 1.º S : 46 - 48]</p> <p>O professor, segundo Gabriel Gonçalves, na apreciação do trabalho dos seus alunos na resolução de problemas deve ter atenção "ao labor mental que eles revelam, principalmente na ordenação (espacial e temporal) dos seus dados e dos raciocínios, o que se revelará na lógica sequência das suas operações".</p> <p>...</p> <p>Ainda relativamente à representação do problema, Gabriel Gonçalves defende que " interpretado o enunciado do problema e evocados os princípios e factos por ele sugeridos e necessários à sua solução, o raciocínio formulará o plano para a sua solução".</p>			
		Debate	<p>[ElviraN - n. aut - final 1.º S : 15 - 17]</p> <p>Permitir que haja um debate (...).</p>	1	1	
		2.11- A reflexão na acção		3	11	
		1- Conceito de reflexão	<p>[Edite U - n. aut - final 1.º S : 70 - 82]</p> <p>O conceito de reflexão na acção foi outro ponto sugerido pelo professor para esta meta reflexão. A sua importância levou-me a enquadrá-lo neste documento. (...) Irei remeter-me ao conceito de reflexão no contexto de formação de professores. Como constatei através da minha pesquisa, o conceito de reflexão na acção é um conceito difícil de realizar, pois a espontaneidade e capacidade de improvisação é algo que se adquire com a prática.</p> <p>...</p> <p>Segundo Zeichner (1993) a reflexão não deve nem pode ser encarada como algo que consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos, devendo ser o processo que permite ao professor aprender a experiência, analisando-a e renovando constantemente os seus saberes e forma de ensinar (Shulman). Este conceito tem ainda um nível individual e um nível de experiência partilhada (Mewbom, 1999).</p> <p>...</p> <p>Weis e Louden (1989) apresentam quatro modelos de prática reflexiva. Entre estes irei focar a minha atenção no último, referente à reflexão na acção.</p> <p>...</p> <p>Vários são os autores que utilizam esta designação. Schön, um dos</p>	1	5	

			<p>autores que mais ênfase deu ao conceito de reflexão, define reflexão na acção como algo que "se reporta aos pensamentos dos professores durante o acto de ensino-aprendizagem, permitindo-lhe improvisar, resolver problemas e tomar decisões", referindo-se a esta forma de reflexão como algo que decorre de forma espontânea e que está "on-line" com a própria acção.</p> <p>...</p> <p>Este conceito é abordado também por Gómez que, indo de encontro às definições de Schön, refere ainda que reflexão na acção é um processo de reflexão "sem o rigor, sistematização e distanciamento requeridos pela análise racional, mas com a riqueza da captação viva e imediata das múltiplas variáveis intervenientes e com a grandeza da improvisação e criação".</p>			
		2- Ajustar as decisões às capacidades dos alunos	<p>[Sofia U - n. aut - final 1.º S : 62 - 64]</p> <p>Deste modo, o professor deverá ter consciência de que a avaliação permite a recolha de informações e a formulação de decisões ajustadas às lacunas e capacidades dos alunos, consciencializar-se das suas próprias dificuldades e "reflectir sobre os seus erros para ensaiar outros caminhos".</p>	1	1	
		3- Usar a avaliação formativa em diferentes domínios	<p>[Sofia U - n. aut - final 1.º S : 62 - 64]</p> <p>Durante a avaliação, devem ser avaliados o desenvolvimento e a aprendizagem nos diferentes domínios (sócio-afectivo, psicomotor e cognitivo). A recolha de dados para avaliação individual é essencialmente feita durante a execução de trabalhos durante as aulas: recolhem-se dados sobre conhecimentos, o desenvolvimento das capacidades, os processos cognitivos, destrezas e competências, desenvolvimento de atitudes e valores e sobre a própria progressão da aprendizagem.</p> <p>+++++</p> <p>[Diana U - n. aut - final 1.º S : 11 - 12]</p> <p>Devo referir que a avaliação formativa tem como objectivo orientar o aluno no trabalho dentro da sala de aula. Com esta avaliação, o professor consegue localizar as dificuldades que o aluno tem face a determinada matéria, ajudando-o a descobrir os processos que o vão ajudar a evoluir na sua aprendizagem.</p> <p>...</p> <p>[Diana U - n. aut - final 1.º S : 14 - 18]</p> <p>Numa avaliação formativa, segundo uma perspectiva construtivista, o professor procura compreender o funcionamento cognitivo do aluno relativamente a determinada tarefa que lhe foi proposta.</p> <p>O importante desta avaliação segundo esta perspectiva é a forma que o aluno utiliza, ou seja, a representação da tarefa que o aluno faz e as estratégias que utiliza para chegar a determinado resultado.</p> <p>...</p> <p>Este modelo privilegia ainda a avaliação formativa e contínua pois esta</p>	2	5	

			<p>permite um acompanhamento mais dedicado aos alunos no que se refere ao processo de aprendizagem.</p> <p>...</p> <p>A avaliação formativa veio permitir que o professor identifique as dificuldades dos seus alunos, assim como melhorar e adequar os melhores métodos e estratégias que ajudem o aluno a superar as suas dificuldades.</p>			
	2.12- O papel mediador do professor			1	2	
		1- Papel de guia	<p>[Sara M - n. aut - final 1.º S : 18 - 19]</p> <p>Por conseguinte, o único tipo correcto de pedagogia é aquele que segue em avanço relativamente ao desenvolvimento e o guia; deve ter por objectivo não as funções maduras, mas as funções em vias de maturação" (Vygotsky, 1979:138).</p>	1	1	
		2- Papel de ajuda	<p>[Sara M - n. aut - final 1.º S : 18 - 19]</p> <p>Assim, uma prática pedagógica adequada, tanto do educador, como do educador dos apoios educativos passará não apenas por "deixar as crianças brincar", mas sobretudo por "ajudar as crianças a brincar" e por "brincar com as crianças", ou até mesmo por "ensinar as crianças a brincar".</p>	1	1	

TEMA 2 - Escrita reflexiva com <i>feedback</i> co-constructivo sobre a praxis e processos de mudança					
Categorias	Indicadores		UE	UR	
				Por indi-cador	Por cate-goria
A – Contribuição da escrita reflexiva para a tomada de consciência da evolução do processo de construção de competências profissionais	1- Reconhecimento do valor da escrita de narrativas autobiográficas para o desenvolvimento profissional, pessoal e social		8	16	20
	2- Reconhecimento do valor da escrita de narrativas autobiográficas para o desenvolvimento de dispositivo estratégico de reflexão/avaliação		2	4	
B – Contribuição do <i>feedback</i> co-constructivo para a tomada de consciência da evolução do processo de construção de competências profissionais	1- Ajudou a tomar consciência da evolução de competências profissionais		2	3	108
	2- Incentivou a pesquisa bibliográfica como orientação ao aprofundamento de conhecimentos profissionais		6	105	
	2.1- O trabalho de grupo		2	7	
		1- Importância	2	2	
		2- Estrutura e organização	1	5	
	2.2- A avaliação		4	33	
		1- Conceção e funções	3	10	
		2- Modalidades	2	11	
		Formativa	2	10	
		Auto e hetero-avaliação	1	1	
	3- Instrumentos e estratégias de avaliação		3	7	
	4- Formas de correcção dos trabalhos escolares		1	3	
	5- A avaliação como processo holístico		1	2	
	2.3- A comunicação horizontal vs vertical		3	9	
		1- Conceito de circuito comunicativo vertical e horizontal	2	3	
		2- Articular circuitos comunicativos	3	6	
	2.4- Gerar conflitos cognitivos		2	3	
		1- Conceito de conflito cognitivo	1	1	
		2- Como gerar conflitos cognitivos	1	2	
	3.5- Problemas verbais de estrutura aditiva		2	8	
		1- Descoberta de uma tipologia de problemas verbais aditivos	2	7	
		2- A aprendizagem pela diversidade das propostas de ensino-aprendizagem	1	1	
	2.6- Lidar com comportamentos de indisciplina		1	6	
		1- Reconhecimento de factores associados ao professor na emergência de comportamentos de indisciplina	1	1	
		2- Estratégias (para lidar com comportamentos de indisciplina)	1	5	
		Usar actividades e materiais adequados	1	1	
		Envolver os alunos na definição dos objectivos e das regras de conduta	1	3	

		Controlar os espaços e variar os estímulos	1	1
		2.7- A importância da consciência e competência fonológicas para a aprendizagem da leitura e da escrita	1	3
		1- Favorecimento da lecto-escrita	1	2
		2- Construção de sentido	1	1
		2.8- O erro construtivo	1	3
		1- Consciência do erro	1	1
		2- Auto remediação mediada	1	2
		2.9- Planificação aberta vs fechada	1	7
		1- Conceito de planificação fechada	1	1
		2- Opção pela planificação aberta	1	4
		3- A imprevisibilidade na planificação aberta	1	2
		2.10- A importância da representação mental na resolução de tarefas escolares	3	13
		1- Importância da representação mental na resolução de problemas	2	2
		2- Formas de aceder à representação	2	11
		2.1- Questionamento	1	1
		2.2- Justificação e contra-argumentação	1	3
		2.3- Verbalização da compreensão da tarefa	2	6
		2.4- Debate	1	1
		2.11- A reflexão na acção	3	11
		1- Conceito de reflexão	1	5
		2- Ajustar as decisões às capacidades dos alunos	1	1
		3- Usar a avaliação formativa em diferentes domínios	2	5
		2.12- O papel mediador do professor	1	2
		1- Papel de guia	1	1
		2- Papel de ajuda	1	1

TEMA 2 - Escrita reflexiva com <i>feedback</i> co-constructivo sobre a praxis e processos de mudança								
Categorias	Indicadores		Unidades de Enumeração/Unidades de Registo					
			Por indicador				Por categoria	
			UE	%	UR	%	UE	% UR
A – Contribuição da escrita reflexiva para a tomada de consciência da evolução do processo de construção de competências profissionais	1- Reconhecimento do valor da escrita de narrativas autobiográficas para o desenvolvimento profissional, pessoal e social		8	66,7	16	80,0	8	66,7 20
	2- Reconhecimento do valor da escrita de narrativas autobiográficas para o desenvolvimento de dispositivo estratégico de reflexão/avaliação		2	16,7	4	20,0		
		2.1- Como dispositivo de auto-avaliação	2	-	3	75,0		
		2.2- Como dispositivo de avaliação de desempenho	1	-	1	25,0		
B – Contribuição do <i>feedback</i> co-constructivo para a tomada de consciência da evolução do processo de construção de competências profissionais	1- Ajudou a tomar consciência da evolução do processo de construção de competências profissionais		2	16,7	3	02,8	7	58,3 108
	2- Incentivou a pesquisa bibliográfica como orientação ao aprofundamento de conhecimentos profissionais		6	50,0	105	97,2		
		2.1- O trabalho de grupo	2	-	07	06,7		
		2.2- A avaliação	4	-	33	31,4		
		2.3- A comunicação horizontal vs vertical	3	-	09	08,6		
		2.4- Gerar conflitos cognitivos	4	-	03	02,9		
		2.5- Problemas verbais de estrutura aditiva	2	-	08	07,6		
		2.6- Lidar com comportamentos de indisciplina	1	-	06	05,7		
		2.7- A importância da consciência e competência fonológicas para a aprendizagem da leitura e da escrita	1	-	03	02,9		
		2.8- O erro construtivo	1	-	03	02,9		
		2.9- Planificação aberta vs fechada	1	-	07	06,7		
		2.10- A importância da representação mental na resolução de tarefas escolares	3	-	13	12,4		
		2.11- A reflexão na ação	3	-	11	10,5		
		2.12- O papel mediador do professor	1	-	02	01,9		

Quadro 3 TEMA 3 - Competências profissionais e pessoais a desenvolver/aprofundar						
Categorias/subcategorias	Indicadores		Unidades de registo	UE	UR	
					Por indi- cador	Por cate- goria
A – Dimensões a desenvolver/aprofundar				9		35
A1 – Científicas	1- Mobilizar estratégias e actividades consistentes do ponto de vista científico		[Alexandra P - n. aut - final 1.º S : 28 - 28] Seleccionar, adaptar ou criar estratégias/actividades de forma correcta do ponto de vista científico (...).	1	1	3
	2- Integrar a actividade de pesquisa nos processos de ensino-aprendizagem		[Edite U - n. aut - final 1.º S : 45 - 45] Ao incentivar a pesquisa criamos, nos alunos a ânsia e vontade de saber sempre mais. +++++ [Alexandra P - n. aut - final 1.º S : 29 - 29] Prever a realização de projectos de investigação como forma de envolver activamente os alunos nos processos de aprendizagem.	2	2	
A2 – Didáctico- pedagógicas	1- Avaliar			5	15	21
		- Os alunos	[Sofia U - n. aut - final 1.º S : 48 - 50] Falando agora das minhas dificuldades, uma delas consiste na avaliação. Não referente aos tipos de avaliação, mas como se deverá desenrolar o processo avaliativo. Penso que este é um problema que abrange a maior parte dos professores em formação. ... [Sofia U - n. aut - final 1.º S : 52 - 57] Nesta altura, através da observação directa, consigo ter uma noção geral, ainda que muito superficial, das dificuldades e lacunas de cada aluno. É óbvio que não tenho conhecimento aprofundado e específico de cada área, uma vez que para isso ser possível, seria necessário ter um maior contacto com os alunos e recorrer a outros instrumentos de avaliação, que nem sempre são possíveis aplicar durante a prática pedagógica. ... Já reflecti acerca da importância de definir critérios de avaliação com os alunos, mas gostaria de aprender como o poderei fazer e qual a melhor forma. ... Já houve situações em que os envolvi os alunos num processo de avaliação das suas aprendizagens, ao pedir-lhes que se autoavaliassem, de modo a tomarem consciência daquilo que aprenderam efectivamente naquele dia. Porém, penso que essa ficha de autoavaliação deveria ser mais compartimentada e que envolvesse tópicos do género: aprendi a identificar alguns aspectos da costa portuguesa... e não só ter como tópicos: aprendi muito, aprendi alguma coisa. ... Mesmo nas planificações que temos construído em grupo, não estávamos a	5	13	

		<p>tirar conclusões muito específicas através da observação directa, uma vez que as nossas tabelas de observação apenas possuíam as áreas a avaliar e não os níveis de desenvolvimento em que cada aluno se situou.</p> <p>+++++</p> <p>[Rute P - n. aut - final 1.º S : 7 - 8]</p> <p>Uma competência que continuo a ter dificuldade em desenvolver, diz respeito à avaliação.</p> <p>...</p> <p>Continuo com muitas dificuldades em perceber até que ponto os alunos aprenderam os conteúdos que foram alvo de estudo.</p> <p>+++++</p> <p>[Sónia O - n. aut - final 1.º S : 2 - 2]</p> <p>No final do semestre sinto que ainda tenho muito a aprender, mais concretamente ao nível da avaliação das aprendizagens dos alunos e muito a pôr em prática em relação à participação na vida da escola/comunidade educativa.</p> <p>...</p> <p>[Sónia O - n. aut - final 1.º S : 8 - 11]</p> <p>Sinto muita dificuldade em definir critérios da avaliação com os alunos. Muitas vezes a perspectiva tradicional do ensino dita as regras, e o teste de final de aula ou de período é o único meio de avaliar.</p> <p>...</p> <p>Os instrumentos de avaliação que utilizo são quase os mesmos: fichas, grelhas de observação directa e estes não regulam a minha actuação, porque na semana seguinte é preciso falar de outro assunto e o aluno vai ficando com dúvidas acumuladas.</p> <p>...</p> <p>Raramente envolvo os alunos no processo de avaliação, porque não sei como o fazer.</p> <p>+++++</p> <p>[Edite U - n. aut - final 1.º S : 14 - 16]</p> <p>Senti alguma dificuldade em conseguir adquiri-la [competência de avaliar], contudo consegui evoluir e considero que, apesar de ainda sentir algumas dificuldades, consegui desenvolver esta competência que é de extrema importância.</p> <p>Considero que apesar desta evolução, ainda continua em construção.</p> <p>+++++</p> <p>[Alexandra P - n. aut - final 1.º S : 31 - 31]</p> <p>Avaliar numa perspectiva formativa, a minha intervenção, o contexto e as aprendizagens de cada aluno.</p>			
	- Os trabalhos de casa	<p>[Edite U - n. aut - final 1.º S : 47 - 47]</p> <p>Para além da avaliação, considero que a correcção dos trabalhos é ainda uma competência que se encontra em construção.</p>	1	1	
	- A planificação	<p>[Alexandra P - n. aut - final 1.º S : 32 - 32]</p>	1	1	

			Avaliar a planificação mediante o grau de consecução dos objectivos de aprendizagem atingido, gestão dos espaços, actividades, materiais curriculares usados e tempo, propondo, as correcções apropriadas.			
	2- Assumir a avaliação formativa como reguladora da planificação e dos processos de ensinar e aprender	[Alexandra P - n. aut - final 1.º S : 31 - 31] Avaliar numa perspectiva formativa, a minha intervenção, o contexto e as aprendizagens de cada aluno.	1	1		
	3- Mobilizar modelos de desenvolvimento curricular justificadamente	[Alexandra P - n. aut - final 1.º S : 27 - 27] Identificar, caracterizar e aplicar diferentes modelos de desenvolvimento curricular, fundamentando as minhas opções. ... [Alexandra P - n. aut - final 1.º S : 30 - 30] Justificar os modelos teóricos subjacentes às planificações das aulas e a razão das minhas opções.	1	2		
	4- Mobilizar estratégias e actividades consistentes do ponto de vista didáctico.pedagógico	[Alexandra P - n. aut - final 1.º S : 28 - 28] Seleccionar, adaptar ou criar estratégias/actividades de forma correcta do ponto de vista científico, didáctico e pedagógico.	1	1		
	5- Usar as TIC	[Diana U - n. aut - final 1.º S : 49 - 50] Uma competência que ainda não desenvolvi, pois ainda não tive a oportunidade, foi a utilização das TIC. ... Apesar de ainda não ter recorrido as estas novas tecnologias, considero-as uma mais valia na construção do conhecimento pois são um óptimo instrumento de trabalho.	1	2		
A3 – Clínico-relacionais	1- Promover a comunicação horizontal	[Sofia U - n. aut - final 1.º S : 68 - 68] Outra das minhas dificuldades consiste em deixar fluir as interacções entre os alunos, isto é, por vezes no decorrer da comunicação entre eles, corto-lhes a fala....	1	1	3	
	2- Aprofundar a dimensão social e ética da profissão	[António R – n. aut – final 1.º S : 11 – 11] (...) continuar a trabalhar para ser cada vez mais um professor atento, reflexivo, compreensivo, multifacetado, justo e culto.	1	1		
	3- Mediar e prevenir conflitos	[Sara M – n. aut – final 1.º S : 20 – 20] No entanto persiste a minha dificuldade em controlar algumas atitudes menos correctas de alguns alunos, que causa alguma indisciplina no grupo, o que leva a distrações e falta de atenção para a resolução das tarefas planeadas.	1	1		
A4 – Institucionais	1- Compreender melhor a instituição escolar e o funcionamento dos seus órgãos	[Olga S – n. aut – final 1.º S : 13 – 13] Entendo que precisarei de mais tempo e experiência para conseguir entender melhor a instituição escola, isto é, a burocracia, o seu funcionamento organizacional, as suas funções, as relações com o conselho executivo, as relações entre as escolas, até mesmo o sistema educativo.	1	1	6	

	2- Melhorar a participação activa na dinâmica da escola	<p>[Sónia O – n. aut – final 1.º S : 2 – 4]</p> <p>No final do semestre sinto que ainda tenho muito a aprender, mais concretamente ao nível da avaliação das aprendizagens dos alunos e muito a pôr em prática em relação à participação na vida da escola/comunidade educativa.</p> <p>...</p> <p>Em relação ao segundo aspecto [participar nas actividades da escola] penso que a minha prática pedagógica não preconiza este ponto, ou se o faz ainda não sei como e quando.</p> <p>...</p> <p>Compreendo a importância e o papel dos diferentes órgãos do meu centro de estágio, agora não sei é como posso colaborar com os mesmos para a realização de actividades.</p> <p>+++++</p> <p>[Alexandra P – n. aut – final 1.º S : 33 – 33]</p> <p>Estabelecer relações de trabalho apropriadas e manifestar disposição e capacidade para cooperar, analisar, discutir, com os professores e colegas de estágio sobre questões profissionais.</p>	2	4	
	3- Cooperar com colegas/outros professores	<p>[Alexandra P – n. aut – final 1.º S : 33 – 33]</p> <p>Estabelecer relações de trabalho apropriadas e manifestar disposição e capacidade para cooperar, analisar, discutir, com os professores e colegas de estágio sobre questões profissionais.</p>	1	1	
A5 – Crítico-reflexivas	1- Reflectir na acção	<p>[António R – n. aut – final 1.º S : 9 – 10]</p> <p>Assim sendo, indico uma das principais competências que pretendo adquirir nas futuras aulas, que é o reflectir na acção.</p> <p>...</p> <p>Ou seja, desenvolver a capacidade de intervir/modificar/reestruturar a minha acção tendo em conta o aparecimento de um factor imprevisível que o exija.</p>	1	2	2
B – Consciência da formação como um processo de construção que ocorre ao longo da vida	1- Percepção da construção da profissionalidade como um processo continuado	<p>[Rute P – n. aut – final 1.º S : 9 – 9]</p> <p>No que concerne às competências já adquiridas ou por adquirir, considero que ainda há um longo caminho a percorrer, mas sinto-me motivada para seguir em frente e melhorar a prática pedagógica.</p> <p>+++++</p> <p>[Alexandra P - n. aut - final 1.º S : 25 - 26]</p> <p>Mediante tudo isto há ainda muitas arestas para limar e um longo caminho a percorrer, que na minha opinião, jamais terminará. Portanto existem inúmeras competências que tenho ainda que adquirir.</p> <p>...</p> <p>[Alexandra P – n. aut – final 1.º S : 34 – 34]</p> <p>Estas competências que mencionei são as que, a meu ver, ainda tenho de desenvolver/aprofundar com a certeza que vou ser capaz de as alcançar.</p> <p>+++++</p> <p>[Carlos L - n. aut - final 1.º S : 18 - 18]</p>	4	5	5

		<p>A nível cognitivo, a minha aprendizagem total nunca terá um fim, pois a aprendizagem é um processo inacabado, sempre em permanente construção.</p> <p>+++++</p> <p>[António R – n. aut – final 1.º S : 11 - 11]</p> <p>Este [reflectir na acção] vai ser o meu grande desafio no segundo semestre (...)</p>			
--	--	---	--	--	--

TEMA 3 - Competências profissionais e pessoais a desenvolver/aprofundar											
Categorias/subcategorias	Indicadores		Unidades de Enumeração/Unidades de Registo/Percentagem								
			Por indicador			Por subcategoria			Por categoria		
			UE	UR	%	UE	UR	%	UE	%	UR
A – Dimensões a desenvolver/aprofundar									9	75,0	35
A1 – Científicas	1- Mobilizar estratégias e actividades consistentes do ponto de vista científico		1	1	33,3	2	3	08,6			
	2- Integrar a actividade de pesquisa nos processos de ensino-aprendizagem		2	2	66,7						
A2 – Didáctico-pedagógicas	1- Avaliar		5	15	71,4	6	21	60,0			
		- Os alunos	5	13	86,7						
		- Os trabalhos de casa	1	1	06,7						
		- A planificação	1	1	06,7						
		2- Assumir a avaliação formativa como reguladora da planificação e dos processos de ensinar e aprender		1	1						
	3- Mobilizar modelos de desenvolvimento curricular justificadamente		1	2	09,5						
	4- Mobilizar estratégias e actividades consistentes do ponto de vista didáctico-pedagógico		1	1	04,8						
	5- Usar as TIC		1	2	09,5						
A3 – Clínico-relacionais	1- Promover a comunicação horizontal		1	1	33,3	3	3	08,6			
	2- Aprofundar a dimensão social e ética da profissão		1	1	33,3						
	3- Mediar e prevenir conflitos		1	1	33,3						
A4 – Institucionais	1- Compreender melhor a instituição escolar e o funcionamento dos seus órgãos		1	1	16,7	3	6	17,1			
	2- Melhorar a participação activa na dinâmica da escola		2	4	66,7						
	3- Cooperar com colegas/outros professores		1	1	16,7						
A5 – Crítico-reflexivas	1- Reflectir na acção		1	2	100	1	2	05,7			
B – Consciência da formação como um processo de construção que ocorre ao longo da vida									4	33,3	5
	1- Percepção da construção da profissionalidade como um processo continuado		4	5	100						

TEMA 3 - Competências profissionais e pessoais a desenvolver/aprofundar								
Categorias	Subcategorias	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo						
		Por subcategoria				Por categoria		
		EU	%	UR	%	EU	%	UR
A – Dimensões a desenvolver/aprofundar	A1 – Científicas	2	16,7	3	08,6	9	75,0	35
	A2 – Didático-pedagógicas	6	50,0	21	60,0			
	A3 – Clínico-relacionais	3	25,0	3	08,6			
	A4 – Institucionais	3	25,0	6	17,1			
	A5 – Crítico-reflexivas	1	08,3	2	05,7			
B – Consciência da formação como um processo de construção que ocorre ao longo da vida						4	33,3	5

Quadro 1 TEMA 1 – Contextos de prática supervisionada com escrita reflexiva e processos de mudança					
	Indicadores	Unidades de Registo	UE	UR	
				Por indi-cador	Por cate-goria
A – Importância da escrita de narrativas autobiográficas no desenvolvimento de competências profissionais			12		187
Subcategorias					
A1 – Científicas	1- (Re)atualizar/aprofundar temáticas relacionadas com o currículo dos alunos	<p>[Sofia V - n. aut - final 2.º S : 40 - 40] De facto, ao leccionar a dois anos de escolaridade diferentes é possível ficar a conhecer o programa de cada um e adequar as actividades de acordo com os níveis correctos.</p> <p>+++++</p> <p>[Sara N - n. aut - final 2.º S : 13 - 13] Valeu-me, nesta prática pedagógica, a teoria aprendida nas didácticas [leitura e escrita] e os alertas dados pelo orientador de estágio, que permitiram uma orientação adequada relativamente às metodologias e técnicas utilizadas.</p> <p>...</p> <p>[Sara N - n. aut - final 2.º S : 28 - 28] Com tudo isto [estágio supervisionado], pude desenvolver conhecimentos de base nas diferentes áreas disciplinares que fazem parte do currículo do 1.º ano, que aprendi, não só nas didácticas, mas também na prática pedagógica através da observação.</p> <p>+++++</p> <p>[Patrícia Z - n. aut - final 2.º S : 50 - 50] Desta forma, ao longo deste ano desenvolvi competências teóricas, em termos (...) das matérias a leccionar (...).</p> <p>+++++</p> <p>[Sónia P - n. aut - final 2.º S : 16 - 16] Há competências [científicas] que penso ter adquirido ao longo do ano.</p> <p>...</p> <p>[Sónia P - n. aut - final 2.º S : 38 - 38] Estas competências [científicas] são muito importantes para o bom desempenho do professor do 1.º CEB.</p> <p>+++++</p> <p>[Diana V - n. aut - final 2.º S : 3 - 3] De facto, é durante a prática pedagógica que os alunos colocam em prática (...) saberes adquiridos em algumas das disciplinas do curso de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.</p> <p>+++++</p> <p>[Alexandra Q - n. aut - final 2.º S : 9 - 9] No entanto algumas mais fui adquirindo ao longo do 2.º semestre mas com</p>	7	9	13

			<p>algumas limitações, pois são competências muito complexas.</p> <p>+++++</p> <p>[Carlos M - n. aut - final 2.º S : 10 - 10]</p> <p>Um bom docente apoia-se na teoria para desenvolver as suas práticas.</p>			
	2- Desenvolver com rigor científico o currículo dos alunos		<p>[Patrícia Z - n. aut - final 2.º S : 50 - 50]</p> <p>Desta forma, ao longo deste ano desenvolvi competências teóricas, em termos de (...) agir com rigor, saber ensinar (...), raciocínio abstracto, resolver problemas (...).</p>	1	1	
	3- Desenvolver uma atitude científica (Teorizar as práticas e desenvolver modelos e metodologias pessoais fundamentadas)		<p>[OLga T - n. aut - final 2.º S : 5 - 5]</p> <p>Senti bastante (...) a vontade de ir mais longe e de me conhecer mais (...)</p> <p>...</p> <p>(...) o gosto pelo conhecimento (...), o teorizar a prática.</p> <p>+++++</p> <p>[António S - n. aut - final 2.º S : 18 - 18]</p> <p>Embora tenha consciência das minhas limitações, sinto que já desenvolvi uma metodologia própria apoiada (fundamentada) em vários autores e modelos pedagógicos que, em cooperação, conseguem (a meu ver) promover espaços de verdadeiras aprendizagens.</p>	2	3	
A2 – Didáctico-pedagógicas	1- Organizar o trabalho pedagógico			6	24	71
		1.1- Gerir e utilizar de forma integrada os conteúdos	<p>[Sónia P - n. aut - final 2.º S : 28 - 28]</p> <p>Artículo de forma integrada o currículo.</p> <p>+++++</p> <p>[Diana V - n. aut - final 2.º S : 28 - 29]</p> <p>Defendo o ensino integrado pelo facto de uma criança ter mais facilidades de aprender se for inserida numa turma regular.</p> <p>...</p> <p>O facto de na turma em que tive a possibilidade de leccionar existir uma criança com Necessidades Educativas Especiais, fez com que eu tivesse a oportunidade de aprender de que forma um professor faz um ensino mais integrado e individualizado a uma criança com grandes dificuldades ao nível da aprendizagem.</p>	2	3	
		1.2- Organizar e gerir o espaço e o tempo pedagógicos	<p>[Sónia P - n. aut - final 2.º S : 12 - 12]</p> <p>Já adquiri algumas competências relativas à organização e condução das aulas.</p> <p>+++++</p> <p>[Sofia V - n. aut - final 2.º S : 9 - 10]</p> <p>Relativamente às competências profissionais que penso ter adquirido, são várias: adquiri, por exemplo, a competência de organizar o espaço pedagógico face à natureza da tarefa, principalmente quando optava por realizar trabalhos em grupo.</p> <p>...</p> <p>Tive também em consideração a diversidade de modos de trabalho, pelo que, umas vezes optava pelo trabalho individual, outras o trabalho de grupo.</p>	2	3	

		<p>1.3- Seleccionar, adaptar, elaborar e usar adequadamente o material didáctico</p> <p>(Recorrer a materiais diversificados na gestão curricular)</p>	<p>[Sofia V - n. aut - final 2.º S : 30 - 30] Daí a pertinência de dispor aos alunos uma panóplia de instrumentos no processo ensino-aprendizagem. ... [Sofia V - n. aut - final 2.º S : 33 - 34] Assim, o manual é um meio e não o meio pelo que devemos recorrer quer a vídeos, enciclopédias, Internet... ... Outra questão diz respeito ao tipo de material que apresentamos aos alunos e à sua adequação face à natureza da tarefa. ... Por exemplo, um cartaz: se pretendemos que os alunos adquiram determinados conhecimentos e competências, devemos transportar para a sala de aula cartazes incompletos e não já terminados, uma vez que são os alunos que devem construir o seu próprio conhecimento. ++++ [Sara N - n. aut - final 2.º S : 15 - 15] Para tal foi preciso ter disponível material para que os alunos pudessem estar em constante actividade. ... [Sara N - n. aut - final 2.º S : 20 - 20] A nível da matemática, o manuseamento de materiais proporcionou aos alunos um interesse por cada temática, logo, em cada sessão, os alunos pediam para realizar exercícios de matemática, para esta área foram planificadas actividades que propiciavam a articulação entre a matemática e a vida real de cada criança, sentindo-se incentivadas para resolver situações problemáticas do tipo aditivo e a explicitar os processos de raciocínio que os levava a resolver cada tarefa através de desenhos, no quadro, ou através de material concreto, como por exemplo, palhinhas e material Cuisenaire. ++++ [Patrícia Z - n. aut - final 2.º S : 50 - 50] (...) ao longo deste ano desenvolvi (...) competências instrumentais (saber-fazer) em termos de (...) elaborar material para as aulas (...). ++++ [Diana V - n. aut - final 2.º S : 33 - 35] Relativamente aos manuais escolares adoptados pela escola onde decorreu a prática pedagógica, estes foram praticamente usados só ao nível da planificação das aulas. ++++ [António S - n. aut - final 2.º S : 48 - 48] Os materiais utilizados devem ser o mais ricos possível, desde jornais, a revistas, a livros, a filmes, a pesquisas na Internet, entre muitas outras fontes de informação que enriquecem o aluno e o motivam, pois sente que as</p>	5	9	
--	--	--	--	---	---	--

			suas aprendizagens têm utilidade para o mundo fora da escola (a aprendizagem torna-se significativa).			
		1.4- Usar as TIC e os audiovisuais no processo de ensino-aprendizagem		1	2	
		Como motivação e ajuda à aprendizagem	[Sofia V - n. aut - final 2.º S : 35 - 36] Durante o estágio recorri por duas vezes às TIC uma vez que considero que elas podem ajudar os alunos a aprenderem se a sua aplicação for adequada. Ao utilizá-las notei que os alunos ficaram mais motivados e empenhados na realização das tarefas.	1	1	
		Como meio de obter respostas a questões e não como meio de exposição de matéria	[Sofia V - n. aut - final 2.º S : 38 - 38] Queria ainda afirmar que quando utilizei o powerpoint, tive consciência de que este deve ser apresentado como forma de dar resposta a questões estrategicamente colocadas e não como uma mera exposição de informação.	1	1	
		1.5- Conceber a planificação como um plano aberto de organização da intervenção pedagógica	[Sofia V - n. aut - final 2.º S : 49 - 49] Adquiri, sem dúvida, a capacidade de planificar e optar por diferentes metodologias e estratégias de acordo com os temas e as áreas a abordar, visando sempre a possibilidade de efectuar uma interligação entre áreas e saberes e perspectivando a planificação como sendo apenas um plano que funciona como um guia e não como um modelo a seguir rigorosamente. ++++ [Sara N - n. aut - final 2.º S : 8 - 9] Verifiquei que era necessário partir dos pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e da escrita, que permitiam não só o desenvolvimento da aprendizagem da Língua Portuguesa, mas também a nível da Matemática, do Estudo do Meio, e das Expressões. Isto proporcionou a planificação de actividades que levaram ao desenvolvimento destes pré-requisitos. ... Sara N - n. aut - final 2.º S : 24 - 24] A nível de competências desenvolvidas, durante esta prática pedagógica, aponto a planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem, tendo em conta nesta planificação, os conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras, como, por exemplo, na aprendizagem dos vários grafemas, partimos sempre de palavras familiares às crianças. ... [Sara N - n. aut - final 2.º S : 16 - 19] (...) nesta prática pedagógica muitas vezes foram aquelas [situações] em que alguns alunos, com um ritmo de aprendizagem mais elevado, terminassem as suas actividades mais rápido, e enquanto esperavam pelos colegas proporcionavam algum barulho, típico de crianças com esta idade e também	5	7	

		<p>devido à falta de tarefas para fazer. No entanto, esta situação foi alvo de uma solução, tal como a planificação de actividades que proporcionavam e tinham em conta o ritmo de aprendizagem da cada criança.</p> <p>+++++</p> <p>[Patrícia Z - n. aut - final 2.º S : 50 - 50]</p> <p>(...) ao longo deste ano desenvolvi competências instrumentais (saber-fazer) (...) ao seleccionar, ao planear, ao organizar e controlar o trabalho (...).</p> <p>+++++</p> <p>[Sónia P - n. aut - final 2.º S : 27 - 27]</p> <p>Desenvolvo o currículo através de uma planificação organizada.</p> <p>+++++</p> <p>[Diana V - n. aut - final 2.º S : 23 - 23]</p> <p>Sinto que já adquiri algumas competências profissionais quer ao nível da planificação de aulas, quer ao nível da leccionação das mesmas.</p>			
	2- Ajudar o aluno a “aprender a aprender”			4	11
	<p>2.1- Adotar o método experimental e a resolução de problemas</p> <p>Potencialidades:</p> <p>- Desenvolve o espírito cooperativo</p>	<p>[Sofia V - n. aut - final 2.º S : 19 - 19]</p> <p>Sempre que pareceu relevante, propus trabalhos de pesquisa pois penso que é uma forma excelente de motivar os alunos, fazer com que adquiram gosto em aprender... Propus aos alunos pesquisas em casa, recorrendo a outros materiais, recursos... Outra metodologia que um dia gostarei de desenvolver diz respeito ao trabalho de projecto.</p> <p>...</p> <p>[Sofia V - n. aut - final 2.º S : 20 - 20]</p> <p>De facto, este método permite, partindo de situações problemáticas para as quais não há resposta, a cooperação de vários intervenientes, o desenvolvimento do espírito crítico e a autonomia.</p> <p>...</p> <p>[Sofia V - n. aut - final 2.º S : 21 - 21]</p> <p>Além disso, motiva os alunos, uma vez que os temas são normalmente propostos por eles.</p> <p>...</p> <p>[Sofia V - n. aut - final 2.º S : 22 - 22]</p> <p>Este tipo de trabalho que tem início através de um determinado tema leva-me a pensar, por exemplo, em festas temáticas possíveis de organizar e conceber numa escola.</p> <p>...</p> <p>[Sofia V - n. aut - final 2.º S : 45 - 45]</p> <p>Outra questão que penso ser pertinente é a questão da resolução de problemas, questão em que depusitei uma certa atenção.</p> <p>...</p> <p>[Sofia V - n. aut - final 2.º S : 46 - 46]</p> <p>Apreendi, por exemplo, que na metodologia de resolução de problemas é importante seguir o método experimental (problema, hipótese, observação,</p>		4	11

			<p>análise, conclusões...) de modo a não condicionar o raciocínio dos alunos.</p> <p>...</p> <p>[Sofia V - n. aut - final 2.º S : 47 - 47]</p> <p>É importante que os problemas (...) visem a aquisição de competências e o desenvolvimento do raciocínio.</p> <p>+++++</p> <p>[Sara N - n. aut - final 2.º S : 26 - 27]</p> <p>Pude também proporcionar aos alunos a realização de actividades experimentais e de sistematização de conhecimentos da realidade natural, tais como, experiências com som, experiências com materiais para descobrirem qual a textura, a forma e a cor.</p> <p>+++++</p> <p>Diana V - n. aut - final 2.º S : 36 - 36]</p> <p>Das vezes que leccionei matemática, tentei incidir na resolução de situações problemáticas.</p> <p>+++++</p> <p>[António S - n. aut - final 2.º S : 19 - 19]</p> <p>Esta descoberta deve ser feita em conjunto, para os alunos analisarem e discutirem os resultados.</p> <p>...</p> <p>[António S - n. aut - final 2.º S : 44 - 44]</p> <p>Bruner considera que a aprendizagem se faz melhor através do envolvimento dos alunos no processo de descoberta.</p>			
		2.2- Solicitar a fundamentação das respostas				
		2.3- Dar tempo para os alunos responderem às questões				
		2.4- Evitar dar as respostas				
		2.5- Fornecer pistas de resolução dos problemas				
	3- Centrar o processo de ensino-aprendizagem no aluno		[António S - n. aut - final 2.º S : 19 - 19]	7	18	
	Para o texto (Desenvolver uma visão pedocêntrica da educação)		As actividades que proponho encaram o processo educativo segundo uma perspectiva pedocêntrica, que coloca a criança no centro do processo ensino-aprendizagem. (para o texto?) (Já consta da análise)			
		3.1- Desenvolver o currículo a partir dos recursos do meio e de situações vividas pelo aluno	[Sofia V - n. aut - final 2.º S : 27 - 27]	5	8	
		(gestão flexível do	<p>É importante que os problemas incidam sobre situações do dia-a-dia (...).</p> <p>...</p> <p>[Sofia V - n. aut - final 2.º S : 27 - 27]</p> <p>Considero a gestão flexível do currículo uma acção do professor muitíssimo importante na medida em que permite, partindo do currículo nacional, adequá-lo ao meio, ao nível de aprendizagem e de saberes das crianças em questão.</p>			

		currículo)	<p>+++++</p> <p>[Sara N - n. aut - final 2.º S : 8 - 9]</p> <p>Verifiquei que era necessário partir dos pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e da escrita, que permitiam não só o desenvolvimento da aprendizagem da Língua Portuguesa, mas também a nível da Matemática, do Estudo do Meio, e das Expressões.</p> <p>...</p> <p>[Sara N - n. aut - final 2.º S : 20 - 20]</p> <p>A nível da matemática, o manuseamento de materiais proporcionou aos alunos um interesse por cada temática, logo, em cada sessão, os alunos pediam para realizar exercícios de matemática, para esta área foram planificadas actividades que propiciavam a articulação entre a matemática e a vida real de cada criança, sentindo-se incentivadas para resolver situações problemáticas (...) e a explicitar os processos de raciocínio que os levava a resolver cada tarefa através de desenhos, no quadro, ou através de material concreto, como por exemplo, palhinhas e material Cuisenaire.</p> <p>+++++</p> <p>[Sónia P - n. aut - final 2.º S : 23 - 23]</p> <p>Envolve as instituições, a comunidade e os recursos materiais próximos da escola nas actividades do processo ensino - aprendizagem dos alunos.</p> <p>...</p> <p>[Sónia P - n. aut - final 2.º S : 25 - 25]</p> <p>Mobilizo saberes e experiências dos alunos.</p> <p>+++++</p> <p>[Diana V - n. aut - final 2.º S : 39 - 39]</p> <p>É importante referir que os problemas devem incidir sobre situações vividas pelos alunos, ou que lhes suscitem interesse.</p> <p>+++++</p> <p>[António S - n. aut - final 2.º S : 40 - 40]</p> <p>Deste modo, torna-se necessário aproximar a escola da criança procurando compreendê-la e ajustar-se permanentemente a ela.</p>			
		3.2- Adequar métodos e estratégias/actividades aos níveis de desenvolvimento e ritmo de aprendizagem dos alunos	<p>[OLga T - n. aut - final 2.º S : 5 - 5]</p> <p>Senti bastante o crescimento a nível profissional ou mesmo na aquisição de novas competências como a capacidade de liderança, a identificação do ritmo e dificuldades dos alunos, a adequação dos meus métodos e instrumentos pedagógicos, (...) aos alunos, (...).</p> <p>+++++</p> <p>[Sofia V - n. aut - final 2.º S : 40 - 40]</p> <p>De facto, ao leccionar a dois anos de escolaridade diferentes é possível ficar a conhecer o programa de cada um e adequar as actividades de acordo com os níveis correctos.</p> <p>+++++</p> <p>[Sara N - n. aut - final 2.º S : 14 - 14]</p> <p>Deste modo, acabei esta prática pedagógica a perceber que um professor</p>	6	10	

			<p>eficiente deve adaptar as metodologias aos alunos e não estes às suas metodologias, uma vez que é necessário ter em conta o seu ritmo de aprendizagem, assim como a adequação das técnicas apresentadas, ou seja, perante uma turma com diferentes ritmos da aprendizagem, como esta onde estagiei, foi necessário preparar actividades de acordo com o ritmo de cada criança.</p> <p>...</p> <p>[Sara N - n. aut - final 2.º S : 16 - 19]</p> <p>Dado que cada criança tem um ritmo diferente no desempenho das suas actividades é necessário preparar outras actividades para estes alunos, para que não aconteçam momentos de desmotivação, o que leva também a alguma instabilidade no seu comportamento.</p> <p>...</p> <p>Ou seja, nesta prática pedagógica muitas vezes foram aquelas em que alguns alunos, com um ritmo de aprendizagem mais elevado, terminassem as suas actividades mais rápido, e enquanto esperavam pelos colegas proporcionavam algum barulho, típico de crianças com esta idade e também devido à falta de tarefas para fazer. No entanto, esta situação foi alvo de uma solução, tal como a planificação de actividades que proporcionavam e tinham em conta o ritmo de aprendizagem da cada criança.</p> <p>...</p> <p>Por conseguinte, perante uma história em PowerPoint, alguns alunos com mais dificuldades descreviam as imagens, promovendo nestes alunos competências de compreensão e de expressão oral; outros liam uma ou duas frases, e os alunos com menos dificuldades liam toda a história e ajudavam os colegas quando eles precisavam, incentivando, assim, os alunos a utilizar diversas estratégias de aprendizagem e de desenvolvimento da leitura.</p> <p>+++++</p> <p>[Diana V - n. aut - final 2.º S : 26 - 27]</p> <p>O facto de ter tido a oportunidade de leccionar a dois anos de escolaridade diferentes (3.º e 4º ano) dentro da mesma sala de aula, consegui ter a capacidade de propor estratégias/actividades mais adequadas aos ritmos de aprendizagem e níveis de desenvolvimento dos alunos.</p> <p>...</p> <p>As temáticas propostas em todas as aulas foram sempre adaptadas aos dois anos de escolaridade.</p> <p>+++++</p> <p>[António S - n. aut - final 2.º S : 19 - 19]</p> <p>As actividades que proponho encaram o processo educativo segundo uma perspectiva pedocêntrica, que coloca a criança no centro do processo ensino-aprendizagem.</p> <p>+++++</p> <p>[Carlos M - n. aut - final 2.º S : 11 - 11]</p> <p>Só assim conseguirá mobilizar os métodos que mais se adequem à prática.</p>			
--	--	--	--	--	--	--

		3.3- Conceber a aprendizagem como um projecto de desenvolvimento pessoal			
		3.4- Ter em atenção os pré-requisitos			
		3.5- Situar a aprendizagem na ZDP (Vygotsky)			
		3.6- Não ritualizar a "hora das novidades"			
		Desenvolver a capacidade de expressão oral			
		Promover o conhecimento mútuo pela partilha de vivências			
	4- Avaliar			5	11
	4.1- Diversificar modalidades, estratégias e instrumentos de avaliação dos alunos	<p>[Sofia V - n. aut - final 2.º S : 29 - 29] (...) é importante conhecer as capacidades e saberes dos alunos, através da avaliação diagnóstica. ... [Sofia V - n. aut - final 2.º S : 39 - 39] Outra competência que adquiri foi utilizar várias estratégias de avaliação através de instrumentos diversificados e adequados aos objectivos visados e aos níveis de cada aluno. ... [Sofia V - n. aut - final 2.º S : 42 - 43] Recorri ainda à observação directa dos seus comportamentos e das suas atitudes através do preenchimento de grelhas de avaliação e utilizei ainda a autoavaliação. ... Tive a oportunidade de construir instrumentos de avaliação (fichas mensais), corrigi-las e preencher duas fichas individuais com as classificações e considerações. ... [Sofia V - n. aut - final 2.º S : 44 - 44] Pude ainda contactar com provas de aferição e a verificação dos resultados pelo que, neste momento, posso afirmar que do 1.º semestre para este, desenvolvi competências em avaliar as aprendizagens dos alunos. +++++ [Patrícia Z - n. aut - final 2.º S : 50 - 50] (...) ao longo deste ano desenvolvi competências teóricas, em termos (...) dos modos de avaliação dos alunos; (...).</p>	2	6	

	4.2- Usar a avaliação formativa como modalidade privilegiada	[Sofia V - n. aut - final 2.º S : 41 - 41] Privilegiei a modalidade de avaliação formativa por esta não ter como principais objectivos seriar mas sim melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos.	1	1	
	4.3- Envolver os alunos no processo de avaliação				
	4.4- Identificar mais facilmente as dificuldades dos alunos				
	4.5- Percepcionar a avaliação como dispositivo regulador dos processos de ensinar e de aprender				
	4.6- Identificar e compreender os processos mentais dos alunos	[OLga T - n. aut - final 2.º S : 5 - 5] Senti bastante o crescimento a nível profissional ou mesmo na aquisição de novas competências como (...) a identificação do ritmo e dificuldades dos alunos, (...), a compreensão metacognitiva dos processos mentais dos alunos (...). ++++ Patrícia Z - n. aut - final 2.º S : 50 - 50] (...) ao longo deste ano desenvolvi competências (...) ao identificar e resolver problemas (...). ++++ [Sónia P - n. aut - final 2.º S : 24 - 24] Observo as crianças e identifico as suas características e necessidades. ++++ [Diana V - n. aut - final 2.º S : 37 - 37] No decorrer da aula verifiquei que alguns alunos sentiam dificuldade na altura de representarem o problema.	4	4	

	<p>5- Motivar intrinsecamente os alunos</p> <p>(Através de actividades, dos materiais pedagógicos, da organização dos espaços e da estrutura da comunicação)</p>	<p>[Sara N - n. aut - final 2.º S : 26 - 27] Actividades estas [actividades experimentais] que motivam muito os alunos e as quais desempenham com agrado. ++++ [Sónia P - n. aut - final 2.º S : 22 - 22] Fomento o desenvolvimento dos alunos. ++++ [António S - n. aut - final 2.º S : 41 - 42] A organização e o arranjo do espaço, a estrutura da comunicação e os materiais são campos que podem ser explorados tendo em vista o acrescentar de motivação nas crianças. ... Deste modo, do tipo de actividades vai depender a disposição dos espaços. ... [António S - n. aut - final 2.º S : 46 - 46] Este tipo de trabalho não pode ser feito numa sala com mesas dispostas em fila, pois empobrece a aula. ... [António S - n. aut - final 2.º S : 47 - 47] A comunicação deve ser feita horizontalmente, permitindo a partilha de opiniões. ... [António S - n. aut - final 2.º S : 48 - 48] Os materiais utilizados devem ser o mais ricos possível, desde jornais, a revistas, a livros, a filmes, a pesquisas na Internet, entre muitas outras fontes de informação que enriquecem o aluno e o motivam, pois sente que as suas aprendizagens têm utilidade para o mundo fora da escola (a aprendizagem torna-se significativa).</p>	3	7	
A3 – Clínico-relacionais	1- Comunicar adequadamente com os alunos	<p>[Sofia V - n. aut - final 2.º S : 48 - 48] Ao longo da prática pedagógica (...) usei sempre um tom de voz e vocabulário adequados. ++++ Patrícia Z - n. aut - final 2.º S : 50 - 50] Desta forma, ao longo deste ano desenvolvi competências (...) sociais (saberes-fazer sociais e relacionais) (...) ao comunicar de forma clara, ao estar disponível (...) ao ser flexível (...). ++++ [Sónia P - n. aut - final 2.º S : 19 - 19] Comunico adequadamente com os alunos.</p>	3	3	26
	2- Observar os alunos em todas as actividades escolares	<p>[Sónia P - n. aut - final 2.º S : 14 - 14] Acompanho sempre os alunos durante o intervalo.</p>	1	1	
	3- Incentivar a aprendizagem cooperativa		2	4	

	3.1- Como imperativo social	[Sofia V - n. aut - final 2.º S : 11 - 11] Pessoalmente, considero o trabalho de grupo um método a valorizar por várias razões: na sociedade em que vivemos é cada vez mais perceptível a necessidade de trabalhar em equipa, logo a inter-ajuda, a cooperação e a colaboração de vários intervenientes na resolução de várias actividades são competências que os alunos obrigatoriamente devem desenvolver.	1	1
	3.2- Pelas competências que desenvolve no professor	[Sofia V - n. aut - final 2.º S : 12 - 12] Ao optarmos em realizar trabalhos de grupo, leva-nos a desenvolver outra competência, como é o caso da capacidade de orientar os alunos.	1	1
	3.3- Como condição para o sucesso	[Sofia V - n. aut - final 2.º S : 18 - 18] A ideia de cooperação que falei anteriormente pode ser transportada para todo o currículo e para todo o processo ensino-aprendizagem, ou seja, se todos se ajudarem, se se considerarem como um grupo unido, valorizando as melhores capacidades de cada um, o sucesso poderá ser mais facilmente atingível. ++++ [António S - n. aut - final 2.º S : 45 - 45] Esta descoberta deve ser feita em conjunto, para os alunos analisarem e discutirem os resultados.	2	2
	4- Valorizar a opinião e a crítica informada dos alunos		-	-
	5- Fomentar a autonomia na aprendizagem dos alunos	[Sónia P - n. aut - final 2.º S : 18 - 18] Cumpro e faço cumprir os compromissos assumidos.	1	1
	6- Privilegiar a comunicação horizontal	[Sofia V - n. aut - final 2.º S : 48 - 48] Ao longo da prática pedagógica fui aperfeiçoando as minhas capacidades em comunicar com os alunos, promovendo uma comunicação horizontal ao contrário da vertical (que era a que mais predominava no início) (...). ++++ [Sónia P - n. aut - final 2.º S : 21 - 21] Privilegio a comunicação horizontal. ++++ [António S - n. aut - final 2.º S : 47 - 47] A comunicação deve ser feita horizontalmente, permitindo a partilha de opiniões.	3	3
	7- Educar na e para a cidadania		1	1
	7.1- Promover o respeito pelos valores da diversidade cultural	[Sónia P - n. aut - final 2.º S : 13 - 13] Também [competências julgadas adquiridas] em relação aos valores e atitudes pessoais.	1	1
	7.2- Estimular o espírito crítico			
	8- Gerir situações imprevistas	[Sónia P - n. aut - final 2.º S : 20 - 20] Supero situações imprevistas, fazendo alterações ao plano definido anteriormente.	1	1
	9- Gostar de crianças	[Alexandra Q - n. aut - final 2.º S : 7 - 7]	1	1

		Mas tudo se torna mais claro com os sorrisos de quem nos recebe e sabe acolher com o essencial, o coração... e isto, as crianças, sabem fazê-lo melhor que ninguém.			
	10- Colaborar com colegas/outros professores/Trabalhar em equipa		4	7	
	10.1- Com os colegas do grupo de estágio	<p>[Sofia V - n. aut - final 2.º S : 5 – 5] Foi de extrema importância a cooperação com outros colegas da turma (...). +++++</p> <p>[Diana V - n. aut - final 2.º S : 19 - 19] Como a prática pedagógica por vezes não é individual, devo também referir que o trabalho de grupo torna-se mais enriquecedor quando existe inter-ajuda e companheirismo ao longo da elaboração das planificações das aulas a leccionar, assim como ao longo da realização e preparação de materiais de apoio também a utilizar na prática pedagógica. ... [Diana V - n. aut - final 2.º S : 20 - 20] Relativamente a este ponto não tenho nenhum aspecto negativo a apontar, uma vez que todos os elementos do grupo ajudaram os restantes colegas em todas as tarefas. +++++</p> <p>[Edite V - n. aut - final 2.º S : 20 - 20] O excelente trabalho de grupo que desenvolvemos permitiu-nos crescer a diversos níveis.</p>	3	4	
	10.2- Com os supervisores	<p>[Sofia V - n. aut - final 2.º S : 5 – 5] (...) mas mais essencial foi o papel da professora cooperante, na medida em que durante todo o tempo lectivo, nos orientou, deu sugestões, propôs novas alternativas, fundamentou as suas práticas, deu-nos uma grande autonomia na escolha das metodologias e estratégias e também muito importante, foi ter-nos colocado sempre a par dos problemas que envolviam não só a turma, como toda a escola. +++++</p> <p>[Sónia P - n. aut - final 2.º S : 26 - 26] Trabalho em conjunto com outros professores e em diferentes contextos educativos. +++++</p> <p>[Edite V - n. aut - final 2.º S : 20 - 21] Continuámos a desenvolver a aprendizagem com respeito pelas diferentes opiniões, a ajudarmo-nos, a argumentar o porquê de realizarmos alguma tarefa de uma forma e não de outra, a conhecermo-nos ainda melhor e, em conjunto, a certificarmos que, se quisermos, o trabalho cooperativo entre professores é possível e muito enriquecedor.</p>	3	3	
	11- Vontade de se conhecer (Autoconhecimento)	<p>[OLga T - n. aut - final 2.º S : 5 - 5] Senti (...) vontade de ir mais longe e de me conhecer mais (...).</p>	1	1	

	12- Gerir os comportamentos			3	
	12.1- Pela adequação das tarefas pedagógicas às necessidades e ritmos de trabalho dos alunos	[Sara N - n. aut - final 2.º S : 16 - 18] Dado que, cada criança tem um ritmo diferente no desempenho das suas actividades é necessário preparar outras actividades para estes alunos , para que não aconteçam momentos de desmotivação, o que leva também a alguma instabilidade no seu comportamento.	1	1	
	12.2- Pela promoção de um clima favorável à aprendizagem	[Sara N - n. aut - final 2.º S : 25 - 25] Uma outra competência adquirida foi o relacionamento positivo que proporcionei, originando um clima de bem-estar que predispunha os alunos para as aprendizagens.	1	1	
	12.3- Pela promoção da participação activa dos alunos na construção das normas e das regras do grupo	[Sónia P - n. aut - final 2.º S : 17 - 17] Promovo a participação activa dos alunos na construção das normas e regras da turma.	1	1	

A4 – Institucionais	1- Participar na organização de eventos escolares e funcionamento das escolas (permitiu conhecer os órgãos das escolas e respectivas funções)	<p>[Sofia V - n. aut - final 2.º S : 23 - 23] Tive a oportunidade de participar na organização da festa de natal e de fim de ano (ensaando coreografias e peças de teatro) (...). ... [Sofia V - n. aut - final 2.º S : 50 - 50] Compreendi igualmente o papel importante dos diferentes órgãos de gestão da escola através da elaboração do relatório de estágio e que nos proporciona conceber na nossa mente quase um organograma de como se constitui uma escola. +++++</p> <p>[Diana V - n. aut - final 2.º S : 30 - 31] A prática pedagógica deu-me ainda a possibilidade de participar na gestão de projectos de escola, já que tive a oportunidade de colaborar em projectos de escola, mais precisamente, na festa de natal, e na festa final de ano lectivo, como parte integrante do plano anual de actividades. ... [Diana V - n. aut - final 2.º S : 32 - 32] O facto de ter realizado (em grupo) um relatório de estágio, consegui compreender de forma mais clara o papel e a importância dos diferentes órgãos de estrutura da escola. +++++</p> <p>[Sara N - n. aut - final 2.º S : 21 - 21] Ao longo deste ano foi proporcionado, pela insistência da professora cooperante, a integração das estagiárias em actividades relacionadas com as épocas festivas, tais como, festa do Natal e festa do fim de ano, estas proporcionaram uma motivação especial, pois, pude verificar o esforço que, tanto alunos como professores, fazem para aprender - ensinar para a concretização das actividades, assim como, a preocupação dos alunos em realizar bem cada passo para os seus familiares poderem apreciar o resultado das suas aprendizagens.</p>	3	5	8
	2- Colaborar com o contexto da comunidade em que a escola se insere	<p>[Sofia V - n. aut - final 2.º S : 23 - 23] (...) pude contactar com os pais, outros colegas, professores... com o meio envolvente. +++++</p> <p>[Diana V - n. aut - final 2.º S : 30 - 31] Este facto (participar na gestão de projectos da escola) permitiu-me um conhecimento mais alargado com o meio envolvente, com os pais, com outros professores e outras instituições.</p>	2	2	
	3- Revelar assiduidade e pontualidade	<p>[Sónia P - n. aut - final 2.º S : 15 - 15] Sou pontual e assídua.</p>	1	1	
A5 – Crítico-reflexivas Reflectir? Sobre quê?	1- Problematizar condutas profissionais na instituição escolar/criticar aspectos negativos da profissão		-	-	68

<p>Para quê? Porquê? Em que é que isso me ajuda? Será que consigo? Estas e muitas outras questões surgiram logo no início deste último ano, quando me foi proposta esta actividade.</p> <p>Para a introdução do texto sobre esta categoria...</p>					
	2- Identificar/apreciar aspectos críticos relativos aos contextos de prática e supervisão			7	30
	<p>Para o texto</p> <p>Patrícia Z - n. aut - final 2.º S : 42 - 42]</p> <p>Contudo, devo dizer que o estágio também permitiu detectar algumas falhas.</p>				
	2.1- Dificuldades iniciais				-
		Lidar com a falta de pré-requisitos dos alunos			
		Falta de bases teóricas			
		Gerir a acção e a interacção com os alunos			
		Coordenar níveis de desenvolvimento diferenciado no grupo-turma			
	2.2- Dificuldades em participar na vida da escola		(melhorar a participação activa na dinâmica da escola)	2	5
		Falta de solicitação por parte da escola cooperante			
		Falha na organização do estágio	<p>[Sónia P - n. aut - final 2.º S : 6 - 6]</p> <p>Também com participação na vida da escola/ comunidade educativa.</p> <p>Pois o estágio não permite ao estagiário participar muito a esse nível, pelo menos nos centros de estágio por onde tenho passado.</p> <p>+++++</p> <p>[ElviraO - n. aut. - final 2.º S : 17 - 17]</p> <p>Neste sentido, sinto que me falta adquirir competências de nível institucional, uma vez que o estágio não proporciona situações que permitam desenvolver essas competências.</p>	2	2
		Falta de disponibilidade dos formandos	<p>[Sónia P - n. aut - final 2.º S : 50 - 50]</p> <p>Não há tempo para tudo.</p> <p>...</p> <p>[Sónia P - n. aut - final 2.º S : 50 - 50]</p>	1	3

		(constrangimento s pessoais)	<p>O tempo é muito limitado, daí que por vezes eu não tenha capacidade para melhorar a minha prática.</p> <p>...</p> <p>[Sónia P - n. aut - final 2.º S : 52 - 53]</p> <p>A disposição para... também é fundamental.</p> <p>Às vezes esqueço-me que é preciso pesquisar para melhorar.</p>			
		2.3- Descontinuidades no modelo de formação		7	20	
		Discrepância de metodologias entre a escola cooperante e a instituição formadora	<p>[Sara N - n. aut - final 2.º S : 5 - 6]</p> <p>Perante uma turma do 1.º ano que estava a iniciar a sua aprendizagem na leitura e na escrita verifiquei algumas dificuldades em lidar com esta situação. Como era uma turma com métodos impostos pela professora cooperante diferentes daqueles apresentados pelas professoras estagiárias, foi uma tarefa muito difícil tentar que as alunos se entusiassem por métodos diferentes dos que conheciam, ou seja, durante a observação pude verificar que o ensino destas crianças era realizado através da apresentação de uma letra, aos alunos, e posterior treino da sua grafia, estes passavam várias horas nesta actividade, logo revelavam algumas dificuldades em perceber as intenções educativas das estagiárias.</p>	1	1	
		Desarticulação entre as exigências da prática e a formação na instituição formadora	<p>[Sónia P - n. aut - final 2.º S : 8 - 8]</p> <p>Nas unidades curriculares da formação a questão da avaliação dos "nossos alunos" não é um assunto muito explorado e muitas das vezes não há tempo para tudo.</p>	1	1	
		Fraca interacção entre a escola cooperante e a instituição formadora				
		Prevalência da dicotomia teoria-prática	<p>[Rute Q - n. aut - final 2.º S : 13 - 14]</p> <p>No entanto, considero que muita da informação que nos é transmitida não tem ou tem pouca utilidade para a nossa prática profissional.</p> <p>...</p> <p>Deveria existir uma maior relação entre os conteúdos teóricos e a parte prática.</p> <p>+++++</p> <p>[Patrícia Z - n. aut - final 2.º S : 29 - 29]</p> <p>Por vezes, a teoria transmitida de nada me serviu no contexto real, e quando me refiro à teoria convém explicitar que me dirijo a cadeiras "desapropriadas" que encontrei ao longo da minha formação.</p> <p>...</p> <p>[Patrícia Z - n. aut - final 2.º S : 32 - 33]</p>	3	5	

			<p>Até hoje me interrogo do porquê de certas cadeiras... serão para preencher o horário? Será que o tempo lectivo que elas estão a "roubar" não fazem falta às cadeiras que realmente nos fazem evoluir/crescer?</p> <p>+++++</p> <p>[Alexandra Q - n. aut - final 2.º S : 30 - 30]</p> <p>No que diz respeito à articulação entre os conceitos teórico - práticos e a prática em contextos reais, na minha opinião é muito reduzida, pois as unidades curriculares existentes no curso de professores de 1.º CEB não têm isso em conta e não dão o devido valor e importância ao estágio.</p>		
		Falta de sequência no estágio	<p>[Patrícia Z - n. aut - final 2.º S : 43 - 44]</p> <p>Com a prática pedagógica durante dois dias por semana constatei que, apesar do trabalho árduo, andava sempre "desnorteada" pois não sabia o que a turma já tinha aprendido.</p> <p>...</p> <p>É complicado abordar uma matéria nova e não saber se a professora titular lhe vai dar continuidade, durante a semana.</p>	1	2
		Coexistência do estágio com outras unidades curriculares	<p>[Rute Q - n. aut - final 2.º S : 15 - 15]</p> <p>No entanto, também percebo que a carga horária não permite essa flexibilidade, talvez este seja um dos muitos elementos a melhorar na formação inicial de professores (...).</p> <p>+++++</p> <p>[Sónia P - n. aut - final 2.º S : 46 - 46]</p> <p>As dificuldades em mobilizar estas competências surgem, na minha opinião, porque a prática pedagógica é realizada em paralelo com as outras unidades curriculares, não permitindo, assim, ao futuro professor envolver-se por completo com as suas práticas.</p> <p>...</p> <p>[Sónia P - n. aut - final 2.º S : 49 - 50]</p> <p>O estágio é exigente, mas as outras unidades curriculares também o são. O tempo é muito limitado, daí que por vezes eu não tenha capacidade para melhorar a minha prática.</p>	2	3
		<p>Não fazer passar os estagiários por todos os anos de escolaridade</p> <p>(anos de iniciação)</p> <p>Dados que corroboram o relatório de auto-avaliação</p>	<p>[Sofia V - n. aut - final 2.º S : 55 - 55]</p> <p>O facto de não ter tido a possibilidade de leccionar ao 1.º ano de escolaridade, fez com que nunca tenha mobilizado determinadas competências essenciais no âmbito da Língua Portuguesa.</p> <p>...</p> <p>[Sofia V - n. aut - final 2.º S : 56 - 57]</p> <p>Penso que esta é a principal crítica a fazer à organização do curso, uma vez que, todos os formandos deveriam ter a possibilidade de contactar com o 1.º ano de escolaridade.</p> <p>+++++</p> <p>[Sara N - n. aut - final 2.º S : 22 - 23]</p> <p>O meu balanço deste ano é positivo, e sinto que teria muitas dificuldades, um dia, perante uma turma do 1.º ano sem passar por uma prática pedagógica como</p>	4	8

			<p>me foi proporcionada este ano, deste modo considero que todos os futuros professores deveriam realizar estágio numa turma do 1.º ano, pois da teoria à prática vai um passo gigante.</p> <p>...</p> <p>Só passando pelo contexto se pode ter noção de como se processa toda a aprendizagem, tal como das nossas dificuldades perante o mesmo.</p> <p>+++++</p> <p>[Rute Q - n. aut - final 2.º S : 21 - 22]</p> <p>Um outro aspecto que tenho a realçar e que considero importante é a necessidade de todos os grupos que vão estagiar não terem um contacto com todos os anos de escolaridade, principalmente o 1.º ano, já que, no meu ponto de vista, este será o ano que proporcionará muitas questões a nível de formação de professores.</p> <p>+++++</p> <p>[ElviraO - n. aut. - final 2.º S : 10 - 12]</p> <p>Deste modo, considero que todos os alunos da formação inicial de professores do 1.º CEB devam estagiar numa turma de 1.º ano de escolaridade, porque sei que se não tivesse passado por essa experiência no estágio iria ter muitas dificuldades aquando desse contacto.</p> <p>...</p> <p>A iniciação é um processo complexo e importante que o estágio devia privilegiar.</p> <p>...</p> <p>Aliás, para ser precisa eu considero que o estágio devia ser pensado numa lógica que permitisse a todos os alunos estagiarem nos quatro anos de escolaridade, afinal essa vai ser a sua realidade profissional.</p>			
		2.4- Falta de qualidade dos formadores			3	5
		Da instituição formadora	<p>[Rute Q - n. aut - final 2.º S : 15 - 15]</p> <p>No entanto, também percebo que a carga horária não permite essa flexibilidade, talvez este seja um dos muitos elementos a melhorar na formação inicial de professores, bem como a formação dos professores que nos orientam.</p> <p>+++++</p> <p>[Patrícia Z - n. aut - final 2.º S : 31 - 31]</p> <p>Pois bem... Será que as cadeiras que menciono não têm importância ou será que os docentes que as leccionaram não têm/tinham as competências adequadas?</p>		2	2
		Dos professores cooperantes na dimensão reflexiva	<p>[ElviraO - n. aut - final 2.º S : 19 - 2]</p> <p>Outro aspecto que gostava de referir é a pertinência dos professores cooperantes terem formação.</p> <p>...</p> <p>No fundo, nós passamos a maioria do estágio sob a sua supervisão e eu considero que faz todo o sentido que tenham formação adequada para</p>		1	3

				desempenharem essa função. ... Reconheço que esta falta de formação é mais notória na componente reflexiva, a qual em muitos casos é quase inexistente.		
	3- Problematicar o sentido das práticas				4	8
		3.1- Questionar os fins educativos			-	-
		3.2- Fundamentar as práticas	[ElviraO - n. aut - final 2.º S : 13 - 15] A escrita das narrativas autobiográficas e o feedback do supervisor foi uma mais-valia no meu crescimento profissional, fez-me reflectir sobre as minhas práticas, principalmente nas suas fundamentações. Inicialmente, quando elaborava uma planificação, esta tinha como é óbvio um suporte teórico, mas ser capaz de justificar literalmente era uma tarefa complexa. Após o início da escrita das narrativas, esta tarefa começou a tornar-se mais simples. +++++ [António S - n. aut - final 2.º S : 17 - 17] Sinto-me muito satisfeito e consciente com a minha evolução ao nível da prática pedagógica e a sua fundamentação e reflexão. +++++ [Carlos M - n. aut - final 2.º S : 9 - 10] Nenhuma prática é ideal sem um suporte teórico adequado e ajustado à intervenção que se pretende desenvolver. ... Um bom docente apoia-se na teoria para desenvolver as suas práticas.	3	4	
		3.3- Investigar problemas de natureza profissional	[Sónia P - n. aut - final 2.º S : 4 - 4] O professor não deve estagnar e nem deixar de questionar as suas práticas, só agindo desta forma pode avançar e melhorar a sua acção. ... [Sónia P - n. aut - final 2.º S : 54 - 54] A pesquisa, a reflexão, o questionamento, a investigação são meias excelentes para desenvolver as nossas competências. +++++ [Carlos M - n. aut - final 2.º S : 12 - 12] Para validar as suas opções, o professor reflexivo deverá saber investigar para que as suas acções consigam promover o sucesso educativo dos seus alunos. ... [Carlos M - n. aut - final 2.º S : 14 - 14] É através desta forma de estágio que podemos construir conhecimentos diários e testá-los, podendo contar com o apoio dos docentes como guias nestas nossas "experiências".	2	4	
	4- Reflectir criticamente como meio de reestruturação dos saberes de				10	19

	acção					
		4.1- Na, sobre e para a acção	<p>[OLga T - n. aut - final 2.º S : 2 - 2]</p> <p>A riqueza e intensidade das aprendizagens ocorridas durante a minha prática pedagógica foi das etapas mais importantes no meu desenvolvimento profissional, não só porque a construção do meu repertório de competências e conhecimentos foi mais activo e impetuoso mas também porque construí e desenvolvi a minha capacidade de reflexão e avaliação profissional.</p> <p>+++++</p> <p>[Rute Q - n. aut - final 2.º S : 23 - 23]</p> <p>Fazendo um balanço geral desta narrativa destaco a importância das reflexões individuais, pois estas permitem-nos um trabalho interior de reflexão sobre a acção; um pensar sobre o que se passou, as experiências e as emoções sentidas e um trabalho de análise, interpretação e questionamento das experiências narradas.</p> <p>+++++</p> <p>[Patrícia Z - n. aut - final 2.º S : 19 - 20]</p> <p>As minhas experiências tornaram-se mais significativas com a reflexão.</p> <p>...</p> <p>Como futura professora a reflexão permitiu-me constatar se as estratégias utilizadas na aula tiveram o "efeito" pretendido nos alunos ou se eles perceberam e aprenderam.</p> <p>+++++</p> <p>[Sónia P - n. aut - final 2.º S : 33 - 34]</p> <p>A reflexão sobre a acção é fundamental, mas não podemos esquecer que também devemos reflectir na acção, por vezes esse aspecto é mais complicado.</p> <p>...</p> <p>As minhas narrativas têm sempre poucas palavras, mas isso prende-se com o facto de eu por vezes sentir dificuldades em transpor para o papel as minhas angústias e sentimentos, mas elas foram, sem dúvida, um dos meios que me permitiu desenvolver as competências e reflectir sobre as minhas práticas.</p> <p>+++++</p> <p>[ElviraO - n. aut. - final 2.º S : 13 - 13]</p> <p>A escrita das narrativas autobiográficas e o feedback do supervisor foi uma mais-valia no meu crescimento profissional, fez-me reflectir sobre as minhas práticas, principalmente nas suas fundamentações.</p> <p>+++++</p> <p>[Diana V - n. aut - final 2.º S : 9 - 9]</p> <p>Dado o facto da minha prática pedagógica já ter terminado, sinto a necessidade de fazer uma reflexão, mas agora não apenas em relação à última intervenção.</p> <p>...</p> <p>[Diana V - n. aut - final 2.º S : 16 - 16]</p> <p>Assim como a realização das narrativas me ajudou a reflectir sobre a minha</p>	10	18	

			<p>acção, também as reflexões após cada intervenção me ajudaram a repensar sobre a mesma.</p> <p>...</p> <p>[Diana V - n. aut - final 2.º S : 40 - 40]</p> <p>A necessidade de reflectir e a compreensão que só reflectindo é que posso evoluir no meu futuro profissional, faz-me concluir que a aprendizagem que efectuei durante a prática pedagógica se deve não apenas à minha capacidade e vontade de aprender estudando, pesquisando e investigando, mas também à capacidade de aprender com os outros, não apenas com os professores e colegas de estágio mas também com os próprios alunos.</p> <p>+++++</p> <p>[Edite V - n. aut - final 2.º S : 4 - 4]</p> <p>Ao reflectirmos sobre a nossa prática tornamo-nos professores mais competentes, abertos à mudança e conhecedores das nossas capacidades que poderão ser ilimitadas.</p> <p>+++++</p> <p>[Alexandra Q - n. aut - final 2.º S : 21 - 22]</p> <p>Para mim elas tornaram-se numa preparação para o futuro a vários níveis, uma vez que considero que devemos reflectir em tudo o que fazemos, dizemos e construímos ao longo da nossa vida.</p> <p>...</p> <p>As narrativas ajudaram-me a perceber certos erros que fui dando ao longo do estágio e isso só foi possível através da reflexão, uma vez que ao realizar as narrativas pude compreender a necessidade de analisar, de avaliar e mudar certos comportamentos da minha prática.</p> <p>...</p> <p>[Alexandra Q - n. aut - final 2.º S : 25 - 25]</p> <p>Pois, para mim, devemos reflectir (como já disse anteriormente) sobre todos os nossos actos e palavras, na medida em que, ao reflectirmos nas nossas acções teremos sempre um maior conhecimento de nós próprios.</p> <p>+++++</p> <p>[António S - n. aut - final 2.º S : 16 - 17]</p> <p>Entendo estes quatro anos (e este último ano em concreto) como sendo muito importantes no meu desenvolvimento enquanto pessoa, cidadão e professor, tendo incrementado o espírito reflexivo, que devo fomentar, para sustentar as minhas práticas educativas futuras.</p> <p>...</p> <p>Sinto-me muito satisfeito e consciente com a minha evolução ao nível da prática pedagógica e a sua fundamentação e reflexão.</p> <p>+++++</p> <p>[Carlos M - n. aut - final 2.º S : 3 - 4]</p> <p>Para uma prática pedagógica reflexiva clara é necessária a reflexão.</p> <p>...</p>			
--	--	--	--	--	--	--

		O objectivo de qualquer estratégia reflexiva é proporcionar a reflexão a qual "consiste em desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente" (Garcia, 1999).			
	4.2- Sobre a reflexão (meta-reflexão)	[Diana V - n. aut - final 2.º S : 10 - 10] Esta reflexão permite-me reflectir de uma forma ainda mais crítica e consciente sobre a minha prestação ao longo de todo o estágio que efectuei durante este último ano lectivo.	1	1	
	5- Desenvolver uma cultura reflexiva	[Patrícia Z - n. aut - final 2.º S : 22 - 22] Como refere Isabel Alarcão (1996) só assim é que os docentes têm um papel activo na educação. ++++ [Elvira O - n. aut. - final 2.º S : 16 - 16] O facto de ter que reflectir sobre as competências profissionais que adquiri, que estão em construção e que ainda me faltam adquirir, possibilitou-me olhar para as minhas práticas e desenvolver uma identidade profissional. ++++ [Edite V - n. aut - final 2.º S : 7 - 7] Ao analisar a minha prática tornei-me mais "observadora", mais crítica e consciente de um leque enorme de possibilidades de realizar uma mesma tarefa.	3	3	
	6- Reflectir criticamente como meio de reestruturação organizacional (propostas de mudança)		4	7	
	6.1- Repensar a organização e duração do estágio	[Patrícia Z - n. aut - final 2.º S : 45 - 46] Acho que seria mais proveitoso o estágio desenvolver-se, por exemplo, ao longo de três meses. Tenho consciência que iriam ser meses demasiado exigentes mas vai ser assim quando me encontrar a leccionar. ++++ [Rute Q - n. aut - final 2.º S : 20 - 20] O único senão que tenho a referir é não ser mais duradoura e não termos um ano dedicado exclusivamente à mesma.	2	2	
	6.2- Institucionalizar um espaço de reflexão	[Patrícia Z - n. aut - final 2.º S : 47 - 48] Acrescento, ainda, que seria muito bom que o estágio tivesse dois momentos, um em que teria de dar aulas e outro em que teria de reflectir, com a turma, sobre a minha prática. ... A reflexão deveria fazer parte da estrutura organizacional do curso, deveria ser contemplada em termos de espaço lectivo.	1	2	
	6.3- Possibilitar o desenvolvimento de competências institucionais	[Sónia P - n. aut - final 2.º S : 6 - 6] Pois o estágio não permite ao estagiário participar muito a esse nível [participar na vida da escola], pelo menos nos centros de estágio por onde tenho passado.	2	3	

			<p>+++++</p> <p>[ElviraO - n. aut. - final 2.º S : 17 - 17]</p> <p>Neste sentido, sinto que me falta adquirir competências de nível institucional, uma vez que o estágio não proporciona situações que permitam desenvolver essas competências.</p> <p>...</p> <p>[ElviraO - n. aut - final 2.º S : 18 - 18]</p> <p>Penso que a ESEC deve repensar o estágio tendo em conta este factor, no qual se verificam mais lacunas.</p>			
	<p>7- Problematicar o uso dos manuais escolares</p> <p>-Adequação ao nível de desenvolvimento dos alunos</p> <p>-Aborda a diversidade de saberes nas respectivas áreas de conhecimento</p> <p>-Se desenvolve saberes e competências</p>	<p>[Sofia V - n. aut - final 2.º S : 32 - 32]</p> <p>Além disso, nós professores, devemos ter uma postura crítica relativamente ao manual, verificando se ele é adequado ao nível das aprendizagens dos alunos em causa, se aborda toda a tipologia de situações para cada assunto a tratar e se visa não só desenvolver os saberes como também as competências dos alunos.</p>	1	1		
<p>B – Importância dos contextos de prática supervisionada com escrita reflexiva na tomada de consciência da evolução do processo de construção de competências profissionais</p>	<p>1 – Reconhecimento da complexidade do acto de ensinar face aos contextos</p>				2	
	<p>1.1- Simultaneidade de funções</p>					
	<p>1.2- Novidade/imprevisibilidade do contexto</p>	<p>[Alexandra Q - n. aut – final 2.º S : 5 – 6]</p> <p>Para mim o estágio é como uma viagem, partimos com a certeza para onde vamos, mas não sabemos o que vamos encontrar nem quem vamos conhecer ao longo do caminho.</p> <p>...</p> <p>É o incerto que marca os primeiros passos.</p>	1	2		
	<p>2- Reconhecimento da centralidade do estágio supervisionado como contexto de realização de experiências significativas de formação e de construção identitária</p>	<p>[OLga T - n. aut - final 2.º S : 2 - 2]</p> <p>A riqueza e intensidade das aprendizagens ocorridas durante a minha prática pedagógica foi das etapas mais importantes no meu desenvolvimento profissional, não só porque a construção do meu repertório de competências e conhecimentos foi mais activo e impetuoso mas também porque construí e desenvolvi a minha capacidade de reflexão e avaliação profissional.</p> <p>...</p> <p>[OLga T - n. aut - final 2.º S : 3 - 3]</p> <p>Este confronto directo com as situações da prática real fez-me consciencializar das exigências, contratempos e desafios que a profissão me reserva, bem como as oportunidades de crescimento e construção pessoal que virei a desenvolver durante a carreira profissional.</p> <p>...</p> <p>[OLga T - n. aut - final 2.º S : 9 - 9]</p>	12	36	52	

		<p>(...) sabendo que, aprender fazendo, é uma metodologia de construção profissional e pessoal.</p> <p>+++++</p> <p>[Sofia V - n. aut - final 2.º S : 51 - 51]</p> <p>Em suma, em todo este processo de formação, adquiri, mobilizei e aprofundei conhecimentos e competências próprios de um perfil desejado a um professor do 1.º ciclo.</p> <p>...</p> <p>[Sofia V - n. aut - final 2.º S : 58 - 60]</p> <p>As actividades que se desenvolvem no estágio, tais como a observação, a análise e a responsabilização por actividades docentes, permitem não só o desenvolvimento de competências mas também a aquisição de conhecimentos, capacidades, atitudes, determinando o exercício competente da profissão.</p> <p>...</p> <p>Elas [actividades que se desenvolvem no estágio] são de extrema importância por contribuírem para a construção da identidade profissional.</p> <p>+++++</p> <p>[Sara N - n. aut - final 2.º S : 4 - 4]</p> <p>Agora que o ano lectivo acabou, e com ele a prática pedagógica, tenho a referir que esta prática pedagógica foi a que mais me entusiasmou, e proporcionou um desenvolvimento de algumas competências próprias de um professor do 1.º Ciclo.</p> <p>...</p> <p>[Sara N - n. aut - final 2.º S : 22 - 22]</p> <p>O meu balanço deste ano é positivo, e sinto que teria muitas dificuldades, um dia, perante uma turma do 1.º ano sem passar por uma prática pedagógica como me foi proporcionada este ano, deste modo considero que todos os futuros professores deveriam realizar estágio numa turma do 1.º ano, pois da teoria à pratica vai um passo gigante.</p> <p>...</p> <p>[Sara N - n. aut - final 2.º S : 28 - 28]</p> <p>Com tudo isto [estágio supervisionado], pude desenvolver conhecimentos de base nas diferentes áreas disciplinares que fazem parte do currículo do 1.º ano, que aprendi, não só nas didáticas, mas também na prática pedagógica através da observação.</p> <p>+++++</p> <p>[Rute Q - n. aut - final 2.º S : 16 - 17]</p> <p>A formação inicial engloba formação a nível teórico e a nível prático. Esta última constitui a base de toda a nossa formação, daí considerar a prática pedagógica como elemento importantíssimo na formação.</p> <p>...</p> <p>[Rute Q - n. aut - final 2.º S : 24 - 24]</p>			
--	--	---	--	--	--

		<p>E, destaco também a importância do estágio para a formação de professores.</p> <p>+++++</p> <p>[Patrícia Z - n. aut - final 2.º S : 15 - 18]</p> <p>Agora sei que posso ser activa no meu desenvolvimento sendo que para isso posso apoiar-me nas minhas próprias perspectivas. "Aceita-se o sujeito em formação, quer ele seja o professor ou o aluno, como pessoa que pensa, e dá-se-lhe o direito de construir o seu saber. Valoriza-se a experiência como fonte de aprendizagem, a metacognição como processo de conhecer o próprio modo de conhecer e a metacomunicação como processo de avaliar a capacidade de interagir. Reconhece-se a capacidade de tomar em mãos a própria gestão da aprendizagem" (Alarcão, 1996, p 175).</p> <p>...</p> <p>[Patrícia Z - n. aut - final 2.º S : 37 - 39]</p> <p>Penso que as diversas teorias abordadas na aula, permitiram-me retirar o melhor que há em cada uma. Com isto, pude testar alguns aspectos em diversos contextos de prática.</p> <p>...</p> <p>Para que a teoria seja experienciada não há nada melhor do que a prática pedagógica.</p> <p>...</p> <p>[Patrícia Z - n. aut - final 2.º S : 40 - 41]</p> <p>Efectivamente, o estágio e a supervisão clínica fazem com que o formando se adapte e crie o seu próprio modelo, que desenvolva princípios que o conduzam e o orientem na construção de "teorias" pessoais.</p> <p>...</p> <p>Com o estágio, consegui adaptar-me à turma e desenvolver o ensino-aprendizagem tendo em conta diferentes teorias, pessoais e públicas.</p> <p>+++++</p> <p>[Sónia P - n. aut - final 2.º S : 29 - 29]</p> <p>Todas estas competências foram desenvolvidas ao longo do estágio, mas também na minha relação com os outros e nos diferentes contextos em que vivo no quotidiano.</p> <p>...</p> <p>[Sónia P - n. aut - final 2.º S : 35 - 35]</p> <p>(...) sinto que a minha prática no centro de estágio foi positiva.</p> <p>+++++</p> <p>[ElviraO - n. aut. - final 2.º S : 3 - 5]</p> <p>Este ano foi muito enriquecedor em termos pessoais e profissionais, na medida em que estive confrontada com uma situação nova.</p> <p>...</p> <p>O primeiro contacto com uma do 1.º ano de escolaridade revelou-se um "desafio" difícil por um lado, mas muito aliciente por outro.</p>			
--	--	--	--	--	--

		<p>No início, o meu pensamento tentava dar resposta a uma questão: "O que é que me está a acontecer?"</p> <p>...</p> <p>[Elvira O - n. aut. - final 2.º S : 7 - 9]</p> <p>Depressa percebi que me falava suporte teórico para sustentar a prática pedagógica. Teoria essa de que eu já havia falado numa disciplina curricular, no entanto, a sua aplicabilidade é muito mais complexa... Pois é, estes conflitos que me fizeram crescer profissionalmente não são possíveis na teoria.</p> <p>...</p> <p>Somente o contacto com o contexto real, neste caso a escola, é capaz de propiciar verdadeira aprendizagem.</p> <p>+++++</p> <p>[Diana V - n. aut - final 2.º S : 3 - 3]</p> <p>De facto, é durante a prática pedagógica que os alunos colocam em prática todos os saberes adquiridos em algumas das disciplinas do curso de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.</p> <p>...</p> <p>[Diana V - n. aut - final 2.º S : 10 - 13]</p> <p>Após cada aula que leccionei senti que o meu desempenho e a minha aprendizagem foram evoluindo. As competências em fase de construção foram-se revelando.</p> <p>...</p> <p>Por vezes em determinadas aulas foram mesmo desenvolvidas [competências], sendo sempre aperfeiçoadas porque um professor está sempre em aprendizagem.</p> <p>+++++</p> <p>[Edite V - n. aut - final 2.º S : 2 - 2]</p> <p>O estágio desenvolvido ao longo deste último semestre tornou-se de extrema importância, sendo também revelador de uma série de competências que aperfeiçoei e adquiri.</p> <p>...</p> <p>[Edite V - n. aut - final 2.º S : 3 - 3]</p> <p>Considero que as narrativas realizadas, paralelamente à prática pedagógica, foram tão importantes como esta, visto que através destas pudemos expor as nossas práticas, referindo as competências que se encontravam em desenvolvimento, expondo as nossas dúvidas, receios e concretizações.</p> <p>...</p> <p>[Edite V - n. aut - final 2.º S : 19 - 19]</p> <p>Em suma, considero que o estágio contribuiu para um grande enriquecimento da minha parte.</p> <p>+++++</p> <p>[Alexandra Q - n. aut - final 2.º S : 4 - 4]</p>			
--	--	--	--	--	--

		<p>No entanto, penso que no findar deste ano [estágio supervisionado] e deste curso é possível, para nós futuros professores, explanarmos tudo o que vivemos e aprendemos ao longo de um ano repleto de emoções e alegrias, mas também de desânimos e desilusões.</p> <p>+++++</p> <p>[Alexandra Q - n. aut - final 2.º S : 31 - 31]</p> <p>Para mim o estágio foi fundamental para a aquisição de competências pois estas só se adquirem em contextos e situações reais e concretas.</p> <p>...</p> <p>[Alexandra Q - n. aut - final 2.º S : 32 - 32]</p> <p>É na acção concreta que temos a oportunidade de testar os nossos conhecimentos e adquirir novas competências, ou seja, mobilizar e reestruturar saberes para responder eficazmente aos problemas que a prática nos coloca.</p> <p>+++++</p> <p>[António S - n. aut - final 2.º S : 17 - 17]</p> <p>Sinto-me muito satisfeito e consciente com a minha evolução ao nível da prática pedagógica e a sua fundamentação e reflexão.</p> <p>+++++</p> <p>[Carlos M - n. aut - final 2.º S : 13 - 15]</p> <p>O estágio integrado é um passo de gigante na formação profissional.</p> <p>...</p> <p>É através desta forma de estágio que podemos construir conhecimentos diários e testá-los, podendo contar com o apoio dos docentes como guias nestas nossas "experiências".</p> <p>...</p> <p>[Carlos M - n. aut - final 2.º S : 15 - 15]</p> <p>Todo o meu percurso na prática pedagógica promoveu o meu desenvolvimento profissional, o qual, neste ano, foi ímpar em comparação com os outros anos.</p> <p>...</p> <p>[Carlos M - n. aut - final 2.º S : 16 - 16]</p> <p>Sinto-me culturalmente um professor, com uma sensibilidade própria para trabalhar com os alunos.</p>			
	3 – Reconhecimento da acção supervisiva eco-clínica como factor de consciencialização do desenvolvimento do projecto profissional		8	13	
	3.1- A acção supervisiva como orientação e ajuda	<p>[Sofia V - n. aut - final 2.º S : 52 - 52]</p> <p>Tudo o que aprendi foi graças a vários agentes, sendo de congratular o papel fundamental de todos os docentes das unidades curriculares, mas sem dúvida, com maior pendor, os papéis quer do supervisor, quer da professora cooperante, já que foram estes que me ajudaram a tecer o meu</p>	7	8	

		<p>caminho profissional através das suas ideias e dicas.</p> <p>+++++</p> <p>[Rute Q - n. aut - final 2.º S : 22 - 22]</p> <p>Tal como já referi anteriormente, o primeiro contacto com uma turma do 1.º ano torna-se "assustador", porque as crianças não têm ritmos de trabalho, "capacidade" de concentração, e com o apoio do formador, estes "problemas" são minorados.</p> <p>+++++</p> <p>[Patrícia Z - n. aut - final 2.º S : 36 - 36]</p> <p>Sei que se tiver alguma dúvida eles [cooperante e supervisor] estarão prontos para me ajudar, em alguns casos indicam livros, para que eu própria possa dissolvê-la.</p> <p>+++++</p> <p>[Sónia P - n. aut - final 2.º S : 32 - 32]</p> <p>A ajuda da professora cooperante foi muito importante, pois contribuiu para uma discussão das práticas, sempre com o intuito de me ajudar.</p> <p>+++++</p> <p>[ElviraO - n. aut. - final 2.º S : 5 - 6]</p> <p>No início, o meu pensamento tentava dar resposta a uma questão: "O que é que me está a acontecer?", resposta à qual consegui responder com a ajuda do professor supervisor e da professora cooperante.</p> <p>+++++</p> <p>[Diana V - n. aut - final 2.º S : 4 - 4]</p> <p>Para que a prática pedagógica se concretize com eficácia, é necessário não apenas a presença e colaboração dos alunos do 1.º Ciclo mas também o apoio e colaboração do professor cooperante e do professor supervisor.</p> <p>...</p> <p>[Diana V - n. aut - final 2.º S : 38 - 38]</p> <p>No final da aula, no momento da reflexão com a professora cooperante ou com o professor supervisor, este problema foi colocado e foi devido a estas reflexões que eu consegui entender que na resolução de problemas é fundamental que o aluno consiga representar o problema explicando as diferentes estratégias que foi desenvolvendo para chegar ao resultado.</p> <p>+++++</p> <p>[Carlos M - n. aut - final 2.º S : 14 - 14]</p> <p>É através desta forma de estágio que podemos construir conhecimentos diários e testá-los, podendo contar com o apoio dos docentes como guias nestas nossas "experiências".</p>			
	3.2- A acção supervisiva como estímulo à prática reflexiva	<p>[Sónia P - n. aut - final 2.º S : 31 - 31]</p> <p>Outro aspecto importante que contribuiu para o desenvolvimento e/ou aquisição destas competências foi cada reflexão feita após cada intervenção (...).</p> <p>+++++</p> <p>[Diana V - n. aut - final 2.º S : 14 - 18]</p>	3	5	

			<p>Tão importantes como o facto de leccionar, são as reflexões após cada intervenção conduzidas pela professora cooperante e algumas vezes também pelo professor supervisor.</p> <p>...</p> <p>Considero que estas reflexões foram fulcrais para a minha aprendizagem.</p> <p>...</p> <p>(...) também as reflexões após cada intervenção me ajudou a repensar sobre a mesma.</p> <p>+++++</p> <p>[Edite V - n. aut - final 2.º S : 8 - 9]</p> <p>As reuniões de grupo que ocorriam no final de cada sessão foram outro dos grandes contributos da prática lectiva. Era aí que expúnhamos as nossas dúvidas, cooperávamos, como grupo, nos pontos a tratar na próxima sessão e, mais importante ainda, era onde reflectíamos sobre as práticas.</p>			
	4- Reconhecimento da importância do estágio para o conhecimento do sistema educativo		<p>[Rute Q - n. aut - final 2.º S : 18 - 19]</p> <p>É através dela [iniciação à prática profissional] que temos um primeiro contacto com a realidade, com o sistema educativo e com os alunos.</p> <p>...</p> <p>Passamos a ter uma visão mais concreta sobre o contexto educativo.</p> <p>+++++</p> <p>[Diana V - n. aut - final 2.º S : 2 - 2]</p> <p>A prática pedagógica é o primeiro contacto que um aluno em formação tem com a realidade que se avizinha.</p>	2	3	
C – Importância da interacção com outros contextos de formação	1 – Papel da formação académica			3	7	8
		1.1- Papel dos docentes e das unidades curriculares	<p>[Sofia V - n. aut - final 2.º S : 52 - 52]</p> <p>Tudo o que aprendi, foi graças a vários agentes, sendo de congratular o papel fundamental de todos os docentes das unidades curriculares (...).</p>	1	1	
		1.2- Papel da OIE (IV e V)	<p>[Sofia V - n. aut - final 2.º S : 3 - 3]</p> <p>O facto de a minha monografia (Unidade curricular: OIE V) se centrar na temática das competências profissionais do professor do 1.º ciclo, permitiu uma maior consciencialização sobre esta questão e até tirar algumas conclusões acerca da concepção dos planos de formação sob os quais nos formámos.</p> <p>...</p> <p>[Sofia V - n. aut - final 2.º S : 58 - 60]</p> <p>(...) a O.I.E. IV, tendo um carácter teórico-prático, conseguiu, na minha perspectiva, aprofundar conhecimentos com aplicabilidade na prática.</p> <p>+++++</p> <p>[Edite V - n. aut - final 2.º S : 12 - 12]</p> <p>Ao analisar a disciplina de Observação e Intervenção Educativa IV, considero que esta foi um espaço onde os diferentes grupos trabalharam, preparando materiais ou realizando a planificação.</p> <p>...</p>	3	6	

		<p>[Edite V - n. aut - final 2.º S : 18 - 18]</p> <p>Contudo, o apoio que tínhamos do professor na aula, a orientação que nos dava para planearmos a aula, tornava-se bastante útil e interessante, pois confrontávamos as nossas opções com as do professor.</p> <p>+++++</p> <p>[Patrícia Z - n. aut - final 2.º S : 34 - 35]</p> <p>No caso da cadeira de O.I.E. IV, considero que existe uma boa articulação entre a teoria e a prática, mas o mais importante é a relação entre alunos e professores.</p> <p>...</p> <p>[Patrícia Z - n. aut - final 2.º S : 37 - 39]</p> <p>Penso que as diversas teorias abordadas na aula [OIE IV], permitiram-me retirar o melhor que há em cada uma. Com isto, pude testar alguns aspectos em diversos contextos de prática.</p>			
	2 – Interacção com contextos de formação não formais	<p>[Sónia P - n. aut - final 2.º S : 29 - 29]</p> <p>Todas estas competências foram desenvolvidas ao longo do estágio, mas também na minha relação com os outros e nos diferentes contextos em que vivo no quotidiano.</p>	1	1	

TEMA 1 – Contextos de prática supervisionada com escrita reflexiva e processos de mudança									
Categorias/subcategorias	Indicadores	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo							
		Por indicador			Por subcategoria			Por categoria	
		UE	UR	%	UE	UR	%	UE	UR
A – Importância da escrita de narrativas autobiográficas no desenvolvimento de competências profissionais								12	186
A1 – Científicas	1- (Re)atualizar/aprofundar temáticas relacionadas com o currículo dos alunos	7	9	69,2	9	13	7,0		

A2 – Didáctico-pedagógicas	2- Desenvolver com rigor científico o currículo dos alunos		1	1	07,7	8	71	38,2		
	3- Desenvolver uma atitude científica		2	3	23,1					
	1- Organizar o trabalho pedagógico		6	24	33,8					
		1.1- Gerir e utilizar de forma integrada os conteúdos	2	3	12,5					
		1.2- Organizar e gerir o espaço e o tempo pedagógicos	2	3	12,5					
		1.3- Seleccionar, adaptar, elaborar e usar adequadamente o material didáctico	5	9	37,5					
		1.4- Usar as TIC e os audiovisuais no processo de ensino-aprendizagem	1	2	08,3					
		Como motivação e ajuda à aprendizagem	1	1	-					
		Como meio de obter respostas a questões e não como meio de exposição de matéria	1	1	-					
		1.5- Conceber a planificação como um plano aberto de organização da intervenção pedagógica	5	7	29,2					
	2- Ajudar o aluno a “aprender a aprender”		4	11	15,5					
		2.1- Adoptar o método experimental e a resolução de problemas	4	11	100					
		2.2- Solicitar a fundamentação das respostas								
		2.3- Dar tempo para os alunos responderem às questões								
		2.4- Evitar dar as respostas								
		2.5- Fornecer pistas de resolução dos problemas								
	3- Centrar o processo de ensino-aprendizagem no aluno		7	18	25,4					
		3.1- Desenvolver o currículo a partir dos recursos do meio e de situações vividas pelo aluno	5	8	44,4					
		3.2- Adequar métodos e estratégias/actividades aos níveis de desenvolvimento e ritmo de aprendizagem dos alunos	6	10	55,6					
		3.3- Conceber a aprendizagem como um projecto de desenvolvimento pessoal								
		3.4- Ter em atenção os pré-requisitos								
		3.5- Situar a aprendizagem na ZDP (Vygotsky)								
		3.6- Não ritualizar a "hora das novidades"								
		Desenvolver a capacidade de expressão oral								
		Promover o conhecimento mútuo pela partilha de vivências								
	4- Avaliar		5	11	15,5					
		4.1- Diversificar modalidades, estratégias e instrumentos de avaliação dos alunos	2	6	54,5					
		4.2- Usar a avaliação formativa como modalidade privilegiada	1	1	09,1					
		4.3- Envolver os alunos no processo de avaliação								
		4.4- Identificar mais facilmente as dificuldades dos alunos								
		4.5- Percepcionar a avaliação como dispositivo regulador dos processos de ensinar e de aprender								
		4.6- Identificar e compreender os processos mentais dos alunos	4	4	36,4					
	5- Motivar intrinsecamente os alunos		3	7	09,9					

A3 – Clínico-relacionais	1- Comunicar adequadamente com os alunos		3	3	11,5	9	26	14,0		
	2- Observar os alunos em todas as actividades escolares		1	1	03,8					
	3- Incentivar a aprendizagem cooperativa		2	4	15,4					
		3.1- Como imperativo social	1	1	25,0					
		3.2- Pelas competências que desenvolve no professor	1	1	25,0					
		3.3- Como condição para o sucesso	2	2	50,0					
	4- Valorizar a opinião e a crítica informada dos alunos		-	-	-					
	5- Fomentar a autonomia na aprendizagem dos alunos		1	1	03,8					
	6- Privilegiar a comunicação horizontal		3	3	11,5					
	7- Educar na e para a cidadania		1	1	03,8					
		7.1- Promover o respeito pelos valores da diversidade cultural	1	1	100					
		7.2- Estimular o espírito crítico	-	-	-					
	8- Gerir situações imprevistas		1	1	03,8					
	9- Gostar de crianças		1	1	03,8					
	10- Colaborar com colegas/outros professores/trabalhar em equipa		4	7	27,0					
		10.1- Com os colegas do grupo de estágio	3	4	57,1					
		10.2- Com os supervisores	3	3	42,9					
	11- Vontade de se conhecer		1	1	03,8					
	12- Gerir os comportamentos		2	3	11,5					
		12.1- Pela adequação das tarefas pedagógicas às necessidades e ritmos de trabalho dos alunos	1	1	33,3					
		12.2- Pela promoção de um clima favorável à aprendizagem	1	1	33,3					
		12.3- Pela promoção da participação activa dos alunos na construção das normas e das regras do grupo	1	1	33,3					
A4 – Institucionais	1- Participar na organização de eventos escolares e funcionamento das escolas		3	5	62,5	4	8	4,3		
	2- Colaborar com o contexto da comunidade em que a escola se insere		2	2	25,0					
	3- Revelar assiduidade e pontualidade		1	1	12,5					
A5 – Crítico-reflexivas	1- Problematizar condutas profissionais na instituição escolar/criticar aspectos negativos da profissão		-	-	-	12	68	36,6		
	2- Identificar/apreciar aspectos críticos relativos aos contextos de prática e supervisão		7	30	44,1					
		2.1- Dificuldades iniciais	-	-	-					
		Lidar com a falta de pré-requisitos dos alunos								
		Falta de bases teóricas								
		Gerir a acção e a interacção com os alunos								
		Coordenar níveis de desenvolvimento diferenciado no grupo-turma								
	2.2- Dificuldades em participar na vida da escola		2	5	16,7					
		Falta de solicitação por parte da escola cooperante	-	-	-					
		Falha na organização do estágio	2	2	-					
		Falta de disponibilidade dos formandos	1	3	-					
	2.3- Descontinuidades no modelo de formação		7	20	66,7					

		Discrepância de metodologias entre a escola cooperante e a instituição formadora	1	1	-					
		Desarticulação entre as exigências da prática e a formação na instituição formadora	1	1	-					
		Fraca interacção entre a escola cooperante e a instituição formadora			-					
		Prevalência da dicotomia teoria-prática	3	5	-					
		Falta de sequência no estágio	1	2	-					
		Coexistência do estágio com outras unidades curriculares	2	3	-					
		Não fazer passar os estagiários por todos os anos de escolaridade	4	8	-					
	2.4- Falta de qualidade dos formadores		3	5	16,7					
		Da instituição formadora	2	2						
		Dos professores cooperantes na dimensão reflexiva	1	3						
	3- Problematicar o sentido das práticas		4	8	11,8					
		3.1- Questionar os fins educativos	-	-	-					
		3.2- Fundamentar as práticas	3	4	50,0					
		3.3- Investigar problemas de natureza profissional	2	4	50,0					
	4- Reflectir criticamente como meio de reestruturação dos saberes de acção		10	19	27,9					
		4.1- Na, sobre e para a acção	10	18	94,7					
		4.2- Sobre a reflexão (meta-reflexão)	1	1	05,3					
	5- Desenvolver uma cultura reflexiva		3	3	04,4					
	6- Reflectir criticamente como meio de reestruturação organizacional (propostas de mudança)		4	7	10,3					
		6.1- Repensar a organização e duração do estágio	2	2	28,6					
		6.2- Institucionalizar um espaço de reflexão	1	2	28,6					
		6.3- Possibilitar o desenvolvimento de competências institucionais	2	3	42,9					
	7- Problematicar o uso dos manuais escolares		1	1	01,5					
B – Importância dos contextos de prática supervisionada com escrita reflexiva na tomada de consciência da evolução do processo de construção de competências profissionais	1 – Reconhecimento da complexidade do acto de ensinar face aos contextos		1	2	03,7				12	54
		1.1- Simultaneidade de funções	-	-	-					
		1.2- Novidade/imprevisibilidade do contexto	1	2	100					
	2- Reconhecimento da centralidade do estágio supervisionado como contexto de realização de experiências significativas de formação e de construção identitária		12	36	66,7					
	3 – Reconhecimento da acção supervisiva eco-clínica como factor de consciencialização do desenvolvimento do projecto profissional		8	13	24,1					
		3.1- A acção supervisiva como orientação e ajuda	7	8	61,5					
		3.2- A acção supervisiva como estímulo à prática reflexiva	3	5	38,5					
	4- Reconhecimento da importância do estágio para o conhecimento do		2	3	05,6					

	sistema educativo								
C – Importância da interação com outros contextos de formação	1 – Papel da formação académica	3	7	87,5				4	8
	1.1- Papel dos docentes e das unidades curriculares	1	1	14,3					
	1.2- Papel da OIE (IV e V)	3	6	85,7					
	2 – Interação com contextos de formação não formais	1	1	12,5					

TEMA 1 – Contextos de prática supervisionada com escrita reflexiva e processos de mudança								
Categorias	Subcategorias	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo						
		Por subcategoria				Por categoria		
		UE	%	UR	%	UE	%	UR
A – Importância dos contextos de prática supervisionada com escrita reflexiva na construção de competências profissionais	A1 – Científicas	09	75,0	13	07,0	12	100	186
	A2 – Didático-pedagógicas	08	66,7	71	38,2			
	A3 – Clínico-relacionais	09	75,0	26	14,0			
	A4 – Institucionais	04	33,3	08	04,3			
	A5 – Crítico-reflexivas	12	100	68	36,6			
B – Importância dos contextos de prática supervisionada com escrita reflexiva na tomada de consciência da evolução do processo de construção de competências profissionais						12	100	54
C – Importância da interação com outros contextos de formação						04	33,3	08

Quadro 2 TEMA 2 - Escrita reflexiva com <i>feedback</i> co-constutivo sobre a praxis e processos de mudança					
Categorias	Indicadores	Unidades de Registo	UE	UR	
				Por indi- cador	Por cate- goria
A – Contribuição da escrita reflexiva para a tomada de consciência da evolução do processo de construção de competências profissionais			11		35
	1 – Reconhecimento do valor da escrita de narrativas autobiográficas para o desenvolvimento profissional, pessoal e social	<p>[Sofia V - n. aut - final 2.º S : 1 - 2] Com a construção das narrativas autobiográficas verifiquei uma maior facilidade em reflectir sobre as minhas intervenções e neste momento possuo uma maior aptidão em identificar as competências profissionais que domino e as que ainda não estão totalmente adquiridas.</p> <p>...</p> <p>[Sofia V - n. aut - final 2.º S : 51 - 51] Em suma, em todo este processo de formação, adquiri, mobilizei e aprofundei conhecimentos e competências próprios de um perfil desejado a um professor do 1.º ciclo.</p> <p>...</p> <p>[Sofia V - n. aut - final 2.º S : 61 - 61] (...) quero afirmar a importância das narrativas na medida em que constituem um instrumento formativo que contém dados, registos realizados por via da reflexão, e que desse modo contribuem para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.</p> <p>+++++</p> <p>[Rute Q - n. aut - final 2.º S : 2 - 3] Esta narrativa de final de semestre terá em atenção algumas linhas orientadoras, no entanto serão mencionados alguns itens respeitantes às reflexões anteriores.</p> <p>...</p> <p>As linhas orientadoras são: a utilidade das reflexões para o desenvolvimento profissional e pessoal; a importância do "feedback" dos formadores; a articulação entre os conceitos teórico/teórico-práticos e a prática em contextos reais e a importância do estágio para o desenvolvimento de uma cultura profissional.</p> <p>...</p> <p>Rute Q - n. aut - final 2.º S : 4 - 4] No que respeita à primeira linha orientadora, a utilidade das reflexões para o desenvolvimento profissional e pessoal, no meu ponto de vista, as reflexões constituem uma mais valia para a formação de professores, uma vez que são uma forma de avaliarmos a nossa prestação, ou seja, de tomarmos consciência sobre o que fizemos e a maneira como o fizemos, e quais as alterações que podemos fazer.</p> <p>...</p> <p>[Rute Q - n. aut - final 2.º S : 23 - 23] Fazendo um balanço geral desta narrativa destaco a importância das</p>	10	28	

		<p>reflexões individuais, pois estas permitem-nos um trabalho interior de reflexão sobre a acção; um pensar sobre o que se passou, as experiências e as emoções sentidas e um trabalho de análise, interpretação e questionamento das experiências narradas.</p> <p>+++++</p> <p>[Patrícia Z - n. aut - final 2.º S : 12 - 12]</p> <p>Hoje entendo a utilidade deste "documento".</p> <p>...</p> <p>[Patrícia Z - n. aut - final 2.º S : 14 - 14]</p> <p>O que para mim era um fardo [escrita de narrativas autobiográficas] tornou-se como um "amigo", no qual tentava encontrar pequenas aberturas para evoluir.</p> <p>...</p> <p>[Patrícia Z - n. aut - final 2.º S : 21 - 21]</p> <p>Com esta "relação" entre mim e o papel consegui detectar falhas nas minhas estratégias e atitudes.</p> <p>...</p> <p>[Patrícia Z - n. aut - final 2.º S : 49 - 49]</p> <p>É de realçar que foi ao longo deste ano lectivo que mais me desenvolvi, talvez diga isto porque através das reflexões consegui observar mais as minhas aprendizagens.</p> <p>+++++</p> <p>[Sónia P - n. aut - final 2.º S : 31 - 31]</p> <p>Outro aspecto importante que contribuiu para o desenvolvimento e/ou aquisição destas competências foi (...) as narrativas autobiográficas.</p> <p>...</p> <p>[Sónia P - n. aut - final 2.º S : 33 - 34]</p> <p>As minhas narrativas têm sempre poucas palavras, mas isso prende-se com o facto de eu por vezes sentir dificuldades em transpor para o papel as minhas angústias e sentimentos, mas elas foram, sem dúvida, um dos meios que me permitiu desenvolver as competências e reflectir sobre as minhas práticas.</p> <p>+++++</p> <p>[ElviraO - n. aut - final 2.º S : 13 - 15]</p> <p>A escrita das narrativas autobiográficas (...) foi uma mais-valia no meu crescimento profissional, fez-me reflectir sobre as minhas práticas, principalmente nas suas fundamentações.</p> <p>...</p> <p>[ElviraO - n. aut. - final 2.º S : 16 - 16]</p> <p>O facto de ter que reflectir sobre as competências profissionais que adquiri, que estão em construção e que ainda me faltam adquirir, possibilitou-me olhar para as minhas práticas e desenvolver uma identidade profissional.</p> <p>+++++</p> <p>[Diana V - n. aut - final 2.º S : 5 - 6]</p> <p>Durante todo o ano lectivo foi-me pedido que após cada intervenção elaborasse</p>			
--	--	---	--	--	--

		<p>uma narrativa autobiográfica sobre essa mesma intervenção. Pretendia-se, assim, que eu reflectisse sobre a minha prática pedagógica de forma crítica de modo a ter consciência da minha acção e das competências que estava ou não, a desenvolver ao longo dessa mesma prática.</p> <p>...</p> <p>[Diana V - n. aut - final 2.º S : 10 - 13]</p> <p>Esta reflexão permite-me reflectir de uma forma ainda mais crítica e consciente sobre a minha prestação ao longo de todo o estágio que efectuei durante este último ano lectivo.</p> <p>...</p> <p>[Diana V - n. aut - final 2.º S : 16 - 16]</p> <p>Assim como a realização das narrativas me ajudou a reflectir sobre a minha acção, também as reflexões após cada intervenção me ajudaram a repensar sobre a mesma.</p> <p>...</p> <p>[Diana V - n. aut - final 2.º S : 21 - 21]</p> <p>Ao longo de todo o ano lectivo fui identificando e aperfeiçoando competências profissionais e ganhando consciência daquelas que ainda estavam por adquirir ou desenvolver.</p> <p>+++++</p> <p>[Edite V - n. aut - final 2.º S : 3 - 3]</p> <p>Considero que as narrativas realizadas, paralelamente à prática pedagógica, foram tão importantes como esta, visto que através destas pudemos expor as nossas práticas, referindo as competências que se encontravam em desenvolvimento, expondo as nossas dúvidas, receios e concretizações.</p> <p>+++++</p> <p>[Alexandra Q - n. aut - final 2.º S : 2 - 2]</p> <p>Este ponto da situação tem por objectivo que, como professora estagiária, evidencie a utilidade das reflexões para o meu desenvolvimento profissional e pessoal, que refira a importância do "feedback" dos formadores, que mencione a articulação entre os conceitos teórico-práticos e a prática em contextos reais e diga qual a importância do estágio para o desenvolvimento de uma cultura profissional.</p> <p>...</p> <p>[Alexandra Q - n. aut - final 2.º S : 4 - 4]</p> <p>No entanto, penso que no findar deste ano e deste curso é possível, para nós futuros professores, explanarmos tudo o que vivemos e aprendemos ao longo de um ano repleto de emoções e alegrias, mas também de desânimos e desilusões.</p> <p>...</p> <p>[Alexandra Q - n. aut - final 2.º S : 20 - 20]</p> <p>No início do ano lectivo não lhes dei a importância devida, pois não estava familiarizada com esta realidade, mas com o passar do tempo fui-me apercebendo da importância das narrativas autobiográficas.</p>			
--	--	---	--	--	--

			<p>...</p> <p>[Alexandra Q - n. aut - final 2.º S : 21 - 22]</p> <p>Para mim elas [escrita de narrativas autobiográficas] tornaram-se numa preparação para o futuro a vários níveis, uma vez que considero que devemos reflectir em tudo o que fazemos, dizemos e construímos ao longo da nossa vida.</p> <p>...</p> <p>As narrativas ajudaram-me a perceber certos erros que fui dando ao longo do estágio e isso só foi possível através da reflexão, uma vez que ao realizar as narrativas pude compreender a necessidade de analisar, de avaliar e mudar certos comportamentos da minha prática.</p> <p>...</p> <p>[Alexandra Q - n. aut - final 2.º S : 24 - 24]</p> <p>Passei a ver as narrativas não só como um trabalho académico, mas fundamentalmente como uma "escola de vida", ou seja, uma experiência de vida que me irá acompanhar em todos os meus actos.</p> <p>+++++</p> <p>[António S - n. aut - final 2.º S : 53 - 53]</p> <p>Por último resta-me referir que as narrativas autobiográficas são de extrema importância, uma vez que ao reflectirmos estamos a resolver um problema, um conflito, o tal conflito cognitivo que torna a aprendizagem mais rica.</p> <p>+++++</p> <p>[Carlos M - n. aut - final 2.º S : 2 - 2]</p> <p>A escrita de narrativas autobiográficas permitiu-me um desenvolvimento na formação como docente, alargando-me horizontes ao incentivar a minha procura dedicando-me à investigação (professor/investigador).</p>			
	2 – Reconhecimento do valor da escrita de narrativas autobiográficas para o desenvolvimento de dispositivo estratégico de reflexão/avaliação			3	3	
		2.1 – Como dispositivo de auto-avaliação	<p>[Olga T - n. aut - final 2.º S : 2 - 2]</p> <p>A riqueza e intensidade das aprendizagens ocorridas durante a minha prática pedagógica foi das etapas mais importantes no meu desenvolvimento profissional, não só porque a construção do meu repertório de competências e conhecimentos foi mais activo e impetuoso mas também porque construí e desenvolvi a minha capacidade de reflexão e avaliação profissional.</p> <p>+++++</p> <p>[Rute Q - n. aut - final 2.º S : 23 - 23]</p> <p>Fazendo um balanço geral desta narrativa destaco a importância das reflexões individuais, pois estas permitem-nos um trabalho interior de reflexão sobre a acção; um pensar sobre o que se passou, as experiências e as emoções sentidas e um trabalho de análise, interpretação e questionamento das experiências narradas.</p>	3	3	

			+++++ [Alexandra Q - n. aut - final 2.º S : 22 - 22] As narrativas ajudaram-me a perceber certos erros que fui dando ao longo do estágio e isso só foi possível através da reflexão, uma vez que ao realizar as narrativas pude compreender a necessidade de analisar, de avaliar e mudar certos comportamentos da minha prática.			
		2.2 – Como dispositivo de avaliação de desempenho				
	3- Atitude perante a escrita de narrativas autobiográficas			3	4	
		3.1- Questões legítimas que transportam expectativas	[Patrícia Z - n. aut - final 2.º S : 3 - 9] Reflectir? Sobre quê? Para quê? Porquê? Em que é que isso me ajuda? Será que consigo? Estas e muitas outras questões surgiram logo no início deste último ano, quando me foi proposta esta actividade.	1	1	
		3.2- Receio de não corresponder ao desafio	[Patrícia Z - n. aut - final 2.º S : 10 - 11] Inicialmente não entendia o que me era pedido, pensava que não o saberia fazer. Bom... na verdade percebi que tinha era receio de não corresponder às expectativas.	1	1	
		3.3- Passar ao escrito: uma tarefa complexa	[Sónia P - n. aut - final 2.º S : 34 - 34] As minhas narrativas têm sempre poucas palavras, mas isso prende-se com o facto de eu por vezes sentir dificuldades em transpor para o papel as minhas angústias e sentimentos, mas elas foram, sem dúvida, um dos meios que me permitiu desenvolver as competências e reflectir sobre as minhas práticas.	1	1	
		3.4- A dificuldade de falar de nós próprios	[Alexandra Q - n. aut - final 2.º S : 3 - 3] Esta não é uma tarefa fácil, na medida em que é sempre muito complexo falar das nossas capacidades, aptidões, habilidades, talento, dificuldades e embaraços.	1	1	
B – Contribuição do <i>feedback</i> co-constructivo para a tomada de consciência da evolução do processo de construção de competências profissionais				10		21
	1- Ajudou a tomar consciência da evolução de competências profissionais	[Sofia V - n. aut - final 2.º S : 4 - 4] Assim, na minha perspectiva, durante a prática pedagógica deste ano, foram-me proporcionadas diversas situações complexas que me ajudaram a crescer profissionalmente. ... [Sofia V - n. aut - final 2.º S : 6 - 7] Igualmente importante de realçar foi o feedback dado pelo supervisor quer após as intervenções nas reflexões realizadas em grupo, quer através dos comentários, reacções que foi dando à medida que lia as nossas narrativas. ... É muito importante essa reacção na medida em que nos ajuda a ver se		10	21	

		<p>estamos a ir pelo lado correcto ou não.</p> <p>+++++</p> <p>[Sara N - n. aut - final 2.º S : 13 – 13]</p> <p>Valeu-me, nesta prática pedagógica, a teoria aprendida nas didácticas e os alertas dados pelo orientador de estágio, que permitiram uma orientação adequada relativamente às metodologias e técnicas utilizadas.</p> <p>+++++</p> <p>[Rute Q - n. aut - final 2.º S : 7 - 8]</p> <p>Relativamente ao "feedback" por parte dos formadores/professores considero-o como um dos factores primordiais para a nossa formação, já que é durante esta que devemos "tirar" as nossas dúvidas e questionarmos sobre tudo o que se passa.</p> <p>...</p> <p>Por exemplo, durante a minha prática pedagógica deste ano, que ocorreu na EB1 de Almedina, com o 1.º ano de escolaridade, o "feedback" do formador foi um passo fundamental para que pudesse evoluir, isto porque no início não fazia qualquer ideia sobre que tipo de actividades desenvolver com as crianças e como as iria orientar para a aprendizagem da leitura e escrita.</p> <p>...</p> <p>[Rute Q - n. aut - final 2.º S : 9 - 9]</p> <p>Actualmente, considero um processo [feedback do supervisor] bastante gratificante porque é motivo de orgulho ver a evolução das crianças e o trabalho por elas desenvolvido ao longo de todo o ano.</p> <p>...</p> <p>Mas, talvez, sem os conselhos do professor supervisor (...), o produto final não fosse tão satisfatório.</p> <p>+++++</p> <p>[Patrícia Z - n. aut - final 2.º S : 26 - 28]</p> <p>Relativamente ao feedback do formador, devo dizer que foi deveras importante, no sentido em que se tornou como um apoio à minha própria reflexão.</p> <p>...</p> <p>Com a opinião do meu professor supervisor consegui reflectir sobre os mesmos assuntos mas tendo em conta outras perspectivas que, se calhar, não me tinham passado pela cabeça.</p> <p>...</p> <p>Concordamos por isso com Amaral <i>et al.</i> (1996) ao afirmarem que o objectivo da supervisão é ensinar os alunos a reflectir bem, aparecendo a reflexão como uma competência a desenvolver (aprender a reflectir).</p> <p>+++++</p> <p>[Elvira O - n. aut. - final 2.º S : 16 - 16]</p> <p>(...) o feedback do supervisor foi uma mais valia no meu crescimento profissional.</p> <p>+++++</p>			
--	--	---	--	--	--

	<p>[Diana V - n. aut - final 2.º S : ? - ?]</p> <p>Foi ao longo destas reflexões que me foi apontado algo menos bom que possa ter feito dentro da sala de aula com os alunos.</p> <p>...</p> <p>Os aspectos positivos também mereceram críticas e foram sempre deixadas outras sugestões para possíveis actividades a realizar futuramente.</p> <p>+++++</p> <p>[Edite V - n. aut - final 2.º S : 10 - 11]</p> <p>O papel da professora cooperante e do professor supervisor tornaram-se de uma importância fulcral.</p> <p>...</p> <p>Ao reflectirmos com eles [cooperante e supervisor] tomámos uma maior consciência de todas as competências desenvolvidas, bem como da capacidade de “crescer” e melhorar no que diz respeito à prática.</p> <p>+++++</p> <p>[Alexandra Q - n. aut - final 2.º S : 27 - 28]</p> <p>Na minha opinião o "feedback" dos formadores é deveras importante, na medida em que são eles que possuem uma vida cheia de experiência. São eles que conhecem o "mundo" do ser professor.</p> <p>...</p> <p>[Alexandra Q - n. aut - final 2.º S : 29 - 29]</p> <p>Isso faz com que as suas orientações, apoio, sugestões e indicações sejam sempre essenciais e necessárias, para que os futuros professores tenham o conhecimento se as competências profissionais que possuem são adequadas ou não.</p> <p>+++++</p> <p>[António S - n. aut - final 2.º S : 54 – 54]</p> <p>Considero uma actividade [escrita de narrativas autobiográficas] de toda a importância, pois revela-se um espaço onde os alunos [professores estagiários] são testados e confrontados com perguntas (...) pertinentes que procuram estreitar e aprofundar os conhecimentos pedagógicos em todas as vertentes educativas.</p> <p>+++++</p> <p>[Carlos M - n. aut - final 2.º S : 7 - 8]</p> <p>Para isso muito contribui o feedback do professor supervisor que me colocou sempre novas propostas, novos desafios que me colocaram em conflito comigo mesmo.</p> <p>...</p> <p>Esta estratégia formativa conduziu-me sempre ir à procura do melhor, que contudo nunca se encontra na totalidade.</p>			
2- Incentivou a pesquisa bibliográfica como orientação ao aprofundamento de conhecimentos profissionais		1	15	36
2.1- O trabalho de grupo				

		1- Importância			
		2- Estrutura e organização			
	2.2- A avaliação				
		Concepção e funções			
		Modalidades			
		Formativa			
		Auto e hetero-avaliação			
		Instrumentos e estratégias de avaliação			
		Formas de correção dos trabalhos escolares			
		A avaliação como processo holístico			
	2.3- A comunicação horizontal vs vertical				
		Conceito de circuito comunicativo vertical e horizontal			
		Articular circuitos comunicativos			
	2.4- Gerar conflitos cognitivos				
		1- Conceito de conflito cognitivo			
		2- Como gerar conflitos cognitivos	[António S - n. aut - final 2.º S : 25 – 25] Para que tal aprendizagem se concretize, deve provir de um conflito cognitivo. ... [António S – n. aut – final 2.º S : 27 – 28] Deste modo, quando colocamos um problema à criança para o qual não tem uma resposta surge na sua mente um conflito cognitivo. E a resolução desse conflito será a forma mais adequada para realizar a aprendizagem com um elevado nível de sucesso.	1	2
	2.5- Problemas verbais de estrutura aditiva				
		Descoberta de uma tipologia de problemas verbais aditivos			
		A aprendizagem pela diversidade das propostas de ensino-aprendizagem			
	2.6- Lidar com comportamentos de indisciplina				
		Reconhecimento de factores associados ao professor na emergência de comportamentos de indisciplina			

		Estratégias (para lidar com comportamentos de indisciplina)			
			Usar actividades e materiais adequados		
			Envolver os alunos na definição dos objectivos e das regras de conduta		
			Controlar os espaços e variar os estímulos		
	2.7- A importância da consciência e competência fonológicas para a aprendizagem da leitura e da escrita				
		Favorecimento da lecto-escrita			
		Construção de sentido			
	2.8- O erro construtivo				
		Consciência do erro			
		Auto remediação mediada			
	2.9- Planificação aberta vs fechada				
		Conceito de planificação fechada			
		Opção pela planificação aberta			
		A imprevisibilidade na planificação aberta			
	2.10- A importância da representação mental na resolução de tarefas escolares				
		Importância da representação mental na resolução de problemas			
		Formas de aceder à representação			
			Questionamento		
			Justificação e contra-argumentação		
			Verbalização da compreensão da tarefa		
			Debate		
	2.11- A reflexão na acção				
		Conceito de reflexão			
		Ajustar as decisões às capacidades dos alunos			
		Usar a avaliação formativa em diferentes domínios			
	2.12- O papel mediador do professor				

		Papel de guia			
		Papel de ajuda			
	2.13- Concepção construtivista da aprendizagem	[António S - n. aut - final 2.º S : 22 – 24] Carl Rogers vai mais longe quando afirma: “Por aprendizagem significativa entendo uma aprendizagem que é mais do que uma acumulação de factos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente em todas as parcelas da sua existência”. ... [António S – n. aut – final 2.º S : 28 – 28] E a resolução desse conflito será a forma mais adequada para realizar a aprendizagem com um elevado nível de sucesso.	1	2	
	2.14- Conceito de estratégias pedagógicas	[António S – n. aut – final 2.º S : 31 – 33] Contudo, para que a aprendizagem "penetrante" (Rogers) se realize, é necessário ter em conta muitos aspectos pedagógicos, de entre os quais as estratégias pedagógicas. O que são, afinal, estratégias pedagógicas? Segundo este modelo, estratégias pedagógicas são um conjunto de técnicas utilizadas pelo professor para que a aprendizagem ocorra de forma mais natural e mais motivadora, reconhecendo a individualidade de cada ser.	1	1	
	2.15- Motivação intrínseca	[António S – n. aut – final 2.º S : 35 – 38] Bruner não partilha desta opinião, avançando com a teoria de que a criança possui quatro características - predisposições - que enquadram a motivação como sendo intrínseca. Essas características são: a curiosidade, a procura de competências, a reciprocidade e a narrativa. Bruner contribuiu assim para "complementar" o modelo de Piaget, acrescentando-lhe as componentes ambiente e cultura. Estas quatro características são importantes (para entender a motivação do aluno) uma vez que permitem à criança uma melhor interacção com o meio cultural próximo.	1	1	
	2.16- Identificação com as antinomias de Quintana Cabanas	[António S - n. aut - final 2.º S : 49 - 49] "A virtude é um meio entre dois vícios que pecam, um por excesso, outro por defeito; e como os vícios consistem em que uns ultrapassam a medida que é preciso respeitar, enquanto outros permanecem aquém dessa medida...a virtude consiste, pelo contrário, em encontrar um meio-termo para uns e para outros e manter-se fiel a esse meio-termo" (Aristóteles). ... [António S - n. aut - final 2.º S : 51 - 52] Deste modo, identifico-me bastante com as antinomias defendidas por Quintana Cabanas. Consideramos dois extremos e a partir daí enquadrámos o aluno num meio-termo entre esses "contrários", que irá reger o modo como lidamos com os alunos respeitando a sua individualidade.	1	2	
	2.17- A prática reflexiva (em António Nóvoa)	[António S - n. aut - final 2.º S : 56 - 61] "A prática-reflexiva requer, portanto, um constante policiamento das atitudes do	1	1	

		professor na sala de aula, mas, também fora da sala de aula, é preciso que o professor esteja sempre questionando as verdades correntes, fazendo-se perguntas como: De que maneira estou trabalhando? Para quem estou trabalhando? Por que trabalho desta maneira? Alcanço os resultados pretendidos no meu trabalho? Gosto destes resultados? Enfim, é necessário que o profissional nunca se sinta plenamente satisfeito com seu trabalho e suas atitudes perante a ele, pois, ao incomodado, é muito mais fácil mudar e "(...) todo ser, porque é imperfeito, é passível de mudança, progresso, aperfeiçoamento" (Hypolitto)" (António Nóvoa).			
	2.18- Visão holística e funcionalista do conhecimento	[António S - n. aut - final 2.º S : 2 - 5] "O conhecimento - diria ele [Paulo Freire] - não é algo que possa ser encapsulado, congelado no tempo, propriedade de uns e não de outros, que se recuse ou se aceite sem crítica. O conhecimento é concriado pelos homens e mulheres de todo o mundo. O conhecimento é poder e o conhecimento pode libertar. Isto porque conhecemos não só com as nossas mentes - a estrutura neurológica dos nossos cérebros orgânicos - mas com os nossos corpos, os nossos sentidos, a nossa alma, com a história daqueles que vieram antes de nós e com uma visão do que imaginamos ser o futuro".	1	1	
	2.19- O papel activo da criança na construção do conhecimento	[António S - n. aut - final 2.º S : 20 - 20] A criança, segundo este modelo (Modelo Construtivista/Interaccionista), assume um papel activo na construção do seu conhecimento.	1	1	
	2.20- A interacção criança-objectos	[António S - n. aut - final 2.º S : 21 - 21] A criança sente a necessidade (especialmente nos dois primeiros anos) de agir sobre os objectos e envolver-se activamente na resolução de problemas para que a aquisição de conceitos resulte de um processo de construção (Marques).	1	1	
	2.21- A resolução de problemas	[António S - n. aut - final 2.º S : 21 - 21] A criança sente a necessidade (especialmente nos dois primeiros anos) de agir sobre os objectos e envolver-se activamente na resolução de problemas para que a aquisição de conceitos resulte de um processo de construção (Marques). ... [António S - n. aut - final 2.º S : 26 - 26] Piaget considera que a criança aprende melhor através da resolução de problemas cognitivos.	1	2	
	2.22- O papel do social e o conflito sociocognitivo	[António S - n. aut - final 2.º S : 29 - 30] Bandura acrescenta ainda um factor muito importante, o social. Ou seja, para além dos problemas colocados ao aluno pelo professor, a criança, como ser (eminentemente) social que é, está sujeita a constantes estímulos provenientes do meio social em que se encontra, resultando deste modo num conflito sócio-cognitivo.	1	1	

TEMA 2 - Escrita reflexiva com <i>feedback</i> co-constructivo sobre a praxis e processos de mudança						
Categorias	Indicadores	Unidade de Enumeração/Unidades de Registo				
		Por indicador			Por categoria	
		UE	UR	%	UE	UR
A – Contribuição da escrita reflexiva para a tomada de consciência da evolução do processo de construção de competências profissionais	1- Reconhecimento do valor da escrita de narrativas autobiográficas para o desenvolvimento profissional, pessoal e social	10	28	80,0	11	35
	2- Reconhecimento do valor da escrita de narrativas autobiográficas para o desenvolvimento de dispositivo estratégico de reflexão/avaliação	3	3	08,6		
	2.1 – Como dispositivo de auto-avaliação 2.2 – Como dispositivo de avaliação de desempenho	3	3	100		
		-	-	-		
	3- Atitude perante a escrita de narrativas autobiográficas	3	4	11,4		
	3.1- Questões legítimas que transportam expectativas 3.2- Receio de não corresponder ao desafio 3.3- Passar ao escrito: uma tarefa complexa 3.4- A dificuldade de falar de nós próprios	1	1	25,0		
		1	1	25,0		
		1	1	25,0		
		1	1	25,0		
B – Contribuição do <i>feedback</i> co-constructivo para a tomada de consciência da evolução do processo de construção de competências profissionais	1- Ajudou a tomar consciência da evolução do processo de construção de competências profissionais	10	21	58,3	10	36
	2 – Incentivou a pesquisa bibliográfica como orientação ao aprofundamento de conhecimentos profissionais	1	15	41,7		
	2.1- O trabalho de grupo 2.2- A avaliação 2.3- A comunicação horizontal vs vertical 2.4- Gerar conflitos cognitivos 2.5- Problemas verbais de estrutura aditiva 2.6- Lidar com comportamentos de indisciplina 2.7- A importância da consciência e competência fonológicas para a aprendizagem da leitura e da escrita 2.8- O erro constructivo 2.9- Planificação aberta vs fechada 2.10- A importância da representação mental na resolução de tarefas escolares					
		1	2	13,3		

	2.11- A reflexão na acção					
	2.12- O papel mediador do professor					
	2.13- Concepção construtivista da aprendizagem	1	2	13,3		
	2.14- Conceito de estratégias pedagógicas	1	1	06,7		
	2.15- Motivação intrínseca	1	1	06,7		
	2.16- Identificação com as antinomias de Quintana Cabanas	1	2	13,3		
	2.17- A prática reflexiva (em António Nóvoa)	1	1	06,7		
	2.18- Visão holística e funcionalista do conhecimento	1	1	06,7		
	2.19- O papel activo da criança na construção do conhecimento	1	1	06,7		
	2.20- A interacção criança-objectos	1	1	06,7		
	2.21- A resolução de problemas	1	2	13,3		
	2.22- O papel do social e o conflito sociocognitivo	1	1	06,7		

TEMA 2 - Escrita reflexiva com <i>feedback</i> co-construtivo sobre a praxis e processos de mudança								
Categorias	Indicadores	Unidade de Enumeração/Unidades de Registo						
		Por indicador				Por categoria		
		UE	%	UR	%	UE	%	UR
A – Contribuição da escrita reflexiva para a tomada de consciência da evolução do processo de construção de competências profissionais	1- Reconhecimento do valor da escrita de narrativas autobiográficas para o desenvolvimento profissional, pessoal e social	10	83,3	28	80,0	11	91,7	35
	2- Reconhecimento do valor da escrita de narrativas autobiográficas para o desenvolvimento de dispositivo estratégico de reflexão/avaliação	3	25,0	3	08,6			
	3- Atitude perante a escrita de narrativas autobiográficas	3	25,0	4	11,4			
B – Contribuição do <i>feedback</i> co-construtivo para a tomada de consciência da evolução do processo de construção de competências profissionais	1- Ajudou a tomar consciência da evolução do processo de construção de competências profissionais	10	83,3	21	58,3	10	83,3	36
	2 – Incentivou a pesquisa bibliográfica como orientação ao aprofundamento de conhecimentos profissionais	1		15	41,7			

Quadro 3 TEMA 3 - Competências profissionais e pessoais a desenvolver/aprofundar						
Categorias	Indicadores		Unidades de registo	UE	UR	
					Por indi-cador	Por cate-goria
A – Dimensões a desenvolver/aprofundar			8		25	
A1 – Científicas	1- Mobilizar estratégias e actividades consistentes do ponto de vista científico		[Alexandra Q - n. aut - final 2.º S : 13 - 13] Seleccionar, adaptar ou criar estratégias/actividades de forma correcta do ponto de vista científico, (...).	1	1	6
	2- Integrar a actividade de pesquisa nos processos de ensino-aprendizagem		[Sónia P - n. aut - final 2.º S : 42 - 43] Envolver os alunos em trabalhos de pesquisa. Incentivar os alunos nas práticas experimentais apoiados na investigação. +++++ [Alexandra Q - n. aut - final 2.º S : 14 - 14] Prever a realização de projectos de investigação como forma de envolver activamente os alunos nos processos de aprendizagem.	2	2	
	3- Adquirir/aprofundar saberes científicos (saberes relativos às diferentes áreas científicas curriculares e às ciências da educação)		[Olga T - n. aut - final 2.º S : 7 - 7] Isto pelo facto de sentir necessidade de formação a nível das ciências da educação e da organização da escola como instituição social pertencente ao Ministério da Educação. +++++ [Olga T - n. aut - final 2.º S : 9 - 9] É com grande satisfação que me sinto preparada para iniciar a minha carreira apesar do conhecimento das minhas limitações a nível de conhecimentos científicos, (...). +++++ [Sónia P - n. aut - final 2.º S : 1 - 4] Devo continuar a estudar (...).	2	3	
A2 – Didáctico-pedagógicas	1- Avaliar			2	6	13
		Os alunos	[Sónia P - n. aut - final 2.º S : 5 - 5] As minhas dificuldades prendem-se mais ao nível da avaliação das aprendizagens dos alunos. +++++ [Alexandra Q - n. aut - final 2.º S : 16 - 16] Avaliar (...) as aprendizagens de cada aluno.	2	2	
		Os trabalhos de casa		-	-	
		A planificação	[Alexandra Q - n. aut - final 2.º S : 17 - 17] Avaliar a planificação, mediante o grau de consecução dos objectivos de aprendizagem atingido, gestão dos espaços, actividades, materiais curriculares usados e tempo, propondo, as correcções apropriadas.	1	1	
		Definir critérios de avaliação com os alunos	[Sónia P - n. aut - final 2.º S : 9 - 11] Sinto muita dificuldade em definir critérios da avaliação com os alunos. ...	1	2	

			Raramente envolvo os alunos no processo de avaliação, porque não sei como o fazer, a não ser ao nível das relações com o outro e do comportamento. Faço esta avaliação apenas através do diálogo.			
		Utilizar diferentes modalidades de avaliação	[Sónia P - n. aut - final 2.º S : 40 - 40] Utilizar as diferentes modalidades de avaliação.	1	1	
	2- Assumir a avaliação formativa como reguladora da planificação e dos processos de ensinar e aprender		[Alexandra Q - n. aut - final 2.º S : 16 - 16] Avaliar numa perspectiva formativa, a minha intervenção, o contexto (...).	1	1	
	3- Mobilizar modelos de desenvolvimento curricular justificadamente		[Alexandra Q - n. aut - final 2.º S : 11 - 11] Essas competências que penso ainda estarem em construção são: identificar, caracterizar e aplicar diferentes modelos de desenvolvimento curricular, fundamentando as minhas opções. ... [Alexandra Q - n. aut - final 2.º S : 15 - 15] Justificar os modelos teóricos subjacentes às planificações das aulas e a razão das minhas opções.	2	2	
	4- Mobilizar estratégias e actividades consistentes do ponto de vista didáctico-pedagógico		[Alexandra Q - n. aut - final 2.º S : 13 - 13] Seleccionar, adaptar ou criar estratégias/actividades de forma correcta do ponto de vista (...), didáctico e pedagógico. ++++ [Sofia V - n. aut - final 2.º S : 54 - 54] Uma das competências que penso não ter desenvolvido na sua plenitude foi a competência da didáctica da leitura e da escrita.	2	2	
	5- Usar as TIC					
	6- Envolver os alunos na gestão do currículo		[Sónia P - n. aut - final 2.º S : 41 - 41] Promover o envolvimento dos alunos na gestão do currículo.	1	1	
A3 – Clínico-relacionais	7- Propor tarefas extra-escolares		[Sónia P - n. aut - final 2.º S : 45 - 45] Realizar actividades extra - curriculares.	1	1	2
	1- Promover a comunicação horizontal					
	2- Aprofundar a dimensão social e ética da profissão					
	3- Mediar e prevenir conflitos					
	4- Interagir com os alunos		[Sara N - n. aut - final 2.º S : 29 - 30] No entanto, uma das competências ainda em desenvolvimento é a interacção com os alunos , que estando já bem melhor que no início do ano, pode ser mais desenvolvida.	1	1	
	5- Organizar o trabalho em equipa		[Sónia P - n. aut - final 2.º S : 44 - 44] Organizar o trabalho em equipa na sala de aula.	1	1	
A4 – Institucionais	1- Compreender melhor a instituição escolar e o funcionamento dos seus órgãos		[Olga T - n. aut - final 2.º S : 7 - 7] Isto pelo facto de sentir necessidade de formação a nível das ciências da educação e da organização da escola como instituição social pertencente ao ministério da educação.	1	1	4

	2- Melhorar a participação activa na dinâmica da escola	<p>[Sónia P - n. aut - final 2.º S : 6 - 6]</p> <p>Também com participação na vida da escola/ comunidade educativa.</p> <p>Pois o estágio não permite ao estagiário participar muito a esse nível, pelo menos nos centros de estágio por onde tenho passado.</p> <p>+++++</p> <p>[Elvira O - n. aut. - final 2.º S : 17 - 17]</p> <p>Neste sentido, sinto que me falta adquirir competências de nível institucional, uma vez que o estágio não proporciona situações que permitam desenvolver essas competências.</p>	2	2	
	3- Cooperar com colegas/outros professores	<p>[Alexandra Q - n. aut - final 2.º S : 18 - 18]</p> <p>Estabelecer relações de trabalho apropriadas e manifestar disposição e capacidade para cooperar, analisar, discutir, com os professores e colegas de estágio sobre questões profissionais.</p>	1	1	
A5 – Crítico-reflexivas	1- Reflectir na acção				
B – Consciência da formação como um processo de construção que ocorre ao longo da vida	1- Percepção da construção da profissionalidade como um processo continuado	<p>[Olga T - n. aut - final 2.º S : 6 - 6]</p> <p>É-me estranho a vontade de prosseguir com o processo de conhecimento e construção que venho a experimentar e o facto de me sentir desafiada à prática da carreira docente.</p> <p>+++++</p> <p>[Sofia V - n. aut - final 2.º S : 26 - 26]</p> <p>Quando leccionar, espero vir a desenvolver este tipo de projectos, o que remete para a possibilidade de efectuar uma gestão flexível do currículo (imaginemos que estamos no ano internacional do ambiente, seria interessante que toda a festa se desenvolvesse em torno deste tema...).</p> <p>...</p> <p>[Sofia V - n. aut - final 2.º S : 53 - 53]</p> <p>Claro que durante esta formação ficaram ainda lacunas que só irão ser colmatas com a prática e com a participação em acções e oficinas de formação e, por isso, é imperativo que a formação seja permanente.</p> <p>+++++</p> <p>[Sónia P - n. aut - final 2.º S : 1 - 4]</p> <p>No final do curso sei que ainda tenho caminho a percorrer, pois a minha formação não acaba aqui.</p> <p>...</p> <p>Devo continuar (...) a adquirir e/ou desenvolver novas competências.</p> <p>...</p> <p>A formação do docente deve ser contínua e eu como futura professora tenho a consciência desse facto.</p> <p>...</p> <p>O professor não deve estagnar e nem deixar de questionar as suas práticas, só agindo desta forma pode avançar e melhorar a sua acção.</p> <p>...</p> <p>[Sónia P - n. aut - final 2.º S : 36 - 36]</p> <p>No entanto sei que tenho lacunas e espero que consiga preenchê-las</p>	6	12	12

		<p>através da formação contínua.</p> <p>+++++</p> <p>[Diana V - n. aut - final 2.º S : 24 - 25]</p> <p>Tenho consciência que algumas competências têm que ser aperfeiçoadas e outras também aprofundadas, o que só será possível com a experiência profissional.</p> <p>...</p> <p>É importante que eu, como futura professora, tenha consciência das minhas limitações mas também das minhas capacidades e tentar estar sempre em formação, profissionalizando-me cada vez mais de modo a possibilitar um ensino mais rico aos meus futuros alunos.</p> <p>+++++</p> <p>[Alexandra Q - n. aut - final 2.º S : 10 - 10]</p> <p>Sinto que ainda não sou capaz de as mobilizar totalmente em contextos reais, mas tenho consciência que isso é um processo gradual e sucessivo que só dependerá de mim mobilizá-las de forma a poder dar provas de competência profissional.</p> <p>+++++</p> <p>[António S - n. aut - final 2.º S : 14 - 15]</p> <p>Não é em quatro anos de formação inicial que se adquirem todas as competências exigidas a um professor do 1º Ciclo do Ensino Básico. Nem em dez, vinte ou trinta anos de carreira docente.</p>			
--	--	--	--	--	--

TEMA 3 - Competências profissionais e pessoais a desenvolver/aprofundar										
Categorias/subcategorias	Indicadores		Unidades de Enumeração/Unidades de Registo							
			Por indicador			Por subcategoria			Por categoria	
			UE	UR	%	UE	UR	%	UE	UR
A – Dimensões a desenvolver/aprofundar									8	25
A1 – Científicas	1- Mobilizar estratégias e actividades consistentes do ponto de vista científico		1	1	16,7	3	6	24,0		
	2- Integrar a actividade de pesquisa nos processos de ensino-aprendizagem		2	2	33,3					
	3- Adquirir/aprofundar saberes científicos (saberes relativos às diferentes áreas científicas curriculares e às ciências da educação)		2	3	50,0					
A2 – Didáctico-pedagógicas	1- Avaliar		2	6	46,1	3	13	52,0		
		- Os alunos	2	2	33,3					
		- Os trabalhos de casa	-	-	-					
		- A planificação	1	1	16,7					
		- Definir critérios de avaliação com os alunos	2	2	33,3					
		- Utilizar diferentes modalidades de avaliação	1	1	16,7					
	2- Assumir a avaliação formativa como reguladora da planificação e dos processos de ensinar e aprender		1	1	07,7					
	3- Mobilizar modelos de desenvolvimento curricular justificadamente		2	2	15,4					
	4- Mobilizar estratégias e actividades consistentes do ponto de vista didáctico.pedagógico		2	2	15,4					
	5- Usar as TIC		-	-	-					
	6- Envolver os alunos na gestão do currículo		1	1	07,7					
	7- Propor tarefas extra-escolares		1	1	07,7					
A3 – Clínico-relacionais	1- Promover a comunicação horizontal					2	2	08,0		
	2- Aprofundar a dimensão social e ética da profissão									
	3- Mediar e prevenir conflitos									
	4- Interagir com os alunos		1	1	50,0					
	5- Organizar o trabalho em equipa		1	1	50,0					
A4 – Institucionais	1- Compreender melhor a instituição escolar e o funcionamento dos seus órgãos		1	1	25,0	4	4	16,0		
	2- Melhorar a participação activa na dinâmica da escola		2	2	50,0					
	3- Cooperar com colegas/outros professores		1	1	25,0					
A5 – Crítico-reflexivas	1- Reflectir na acção		-	-	-	-	-	-	6	12
B – Consciência da formação como um processo de construção que ocorre ao longo da vida	1- Percepção da construção da profissionalidade como um processo continuado		6	12	100					

TEMA 3 - Competências profissionais e pessoais a desenvolver/aprofundar								
Categorias	Subcategorias	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo						
		Por subcategoria				Por categoria		
		UE	%	UR	%	UE	%	UR
A – Dimensões a desenvolver/aprofundar	A1 – Científicas	3	25,0	06	24,0	8	66,7	25
	A2 – Didático-pedagógicas	3	25,0	13	52,0			
	A3 – Clínico-relacionais	2	16,7	02	08,0			
	A4 – Institucionais	4	33,3	04	16,0			
	A5 – Crítico-reflexivas	-	-	-	-			
B – Consciência da formação como um processo de construção que ocorre ao longo da vida						6	50,0	12

Quadro 1 Comparação da frequência de unidades de enumeração e de registo, por indicador e por categoria/subcategoria, entre o 1.º e o 2.º semestre relativa ao tema 1 - Contextos de prática supervisionada com escrita reflexiva e processos de mudança

Categorias/ subcategorias	Indicadores		1.º Semestre									2.º Semestre									
			Unidades de Enumeração/Unidades de Registo									Unidades de Enumeração/Unidades de Registo									
			Por indicador			Por subcategoria			Por categoria			Por indicador			Por subcategoria			Por categoria			
			UE	UR	%	UE	UR	%	UE	%	UR	UE	UR	%	UE	UR	%	UE	%	UR	
A – Importância dos contextos de prática supervisionada com escrita reflexiva na construção de competências profissionais									12	100	189							12	100	186	
A1 – Científicas	1- (Re)atualizar/aprofundar temáticas relacionadas com o currículo dos alunos		2	3	60,0	4	5	02,6					7	9	69,2	9	13	7,0			
	2- Desenvolver com rigor científico o currículo dos alunos		1	1	20,0								1	1	07,7						
	3- Desenvolver uma atitude científica		1	1	20,0								2	3	23,1						
A2 – Didáctico-pedagógicas	1- Organizar o trabalho pedagógico		7	31	33,3	12	94	49,7					6	24	33,8	8	71	38,2			
		1.1- Gerir e utilizar de forma integrada os conteúdos	2	3	09,7								2	3	12,5						
		1.2- Organizar e gerir o espaço e o tempo pedagógicos	6	9	29,0								2	3	12,5						
		1.3- Seleccionar, adaptar e elaborar material didáctico	4	9	29,0								5	9	37,5						
		1.4- Usar as TIC e os audiovisuais no processo de ensino-aprendizagem	3	10	32,3								1	2	08,3						
			Como motivação e ajuda à aprendizagem	-	-							-		1	1						-
			Como meio de obter respostas a questões e não como meio de exposição de matéria	-	-							-		1	1						-
		1.5- Conceber a planificação como um plano aberto de organização da intervenção pedagógica	-	-	-								5	7	29,2						
	2- Ajudar o aluno a “aprender a aprender”		3	12	12,8								4	11	15,5						
		2.1- Adoptar o método	3	6	50,0								4	11	100						

[illegible]

	9- Gostar de crianças		2	4	09,8										1	1	03,8						
	10- Colaborar com colegas/outros professores		1	1	02,4										4	7	27,0						
		10.1- Com os colegas do grupo de estágio													3	4	57,1						
		10.2- Com os supervisores													3	3	42,9						
	11- Vontade de se conhecer														1	1	03,8						
	12- Gerir os comportamentos														2	3	11,5						
		12.1- Pela adequação das tarefas pedagógicas às necessidades e ritmos de trabalho dos alunos													1	1	33,3						
		12.2- Pela promoção de um clima favorável à aprendizagem													1	1	33,3						
		12.3- Pela promoção da participação activa dos alunos na construção das normas e das regras do grupo													1	1	33,3						
	A4 – Institucionais	1- Participar na organização de eventos escolares e funcionamento das escolas		3	4										66,7	4	6						
2- Colaborar com o contexto da comunidade em que a escola se insere		1	1	16,7	2	2	25,0																
3- Revelar assiduidade e pontualidade		1	1	16,7	1	1	12,5																
A5 – Crítico-reflexivas	1- Problematicar condutas profissionais na instituição escolar/criticar aspectos negativos da profissão		1	2	04,7	12	43	22,8	-	-	-	12	68	36,6									
	2- Identificar/apreciar aspectos críticos nos contextos de prática e supervisão		7	18	41,9				7	30	44,1												
		2.1- Dificuldades iniciais		5	9				50,0														
			Lidar com a falta de pré-requisitos dos alunos	1	1				-														
			Falta de bases teóricas	2	2				-														
				Gerir a acção e a interacção com os alunos	3				4	-													

[illegible]

		reflexiva																				
	3- Práticas	Problematicar o sentido das	4	6	13,4															4	8	11,8
		3.1- Questionar os fins educativos	2	2	33,3															-	-	-
		3.2- Fundamentar as práticas	1	1	16,7															3	4	50,0
		3.3- Investigar problemas de natureza profissional	3	3	50,0															2	4	50,0
	4-	Reflectir criticamente como meio de reestruturação dos saberes de acção	5	11	25,6															10	19	27,9
		4.1- Na, sobre e para a acção (reflexão pró-activa)	4	7	63,6															10	18	94,7
		4.2- Sobre a reflexão (meta-reflexão)	3	4	36,4															1	1	05,3
	5-	Desenvolver uma cultura reflexiva	3	6	14,6															3	3	04,4
	6-	Reflectir criticamente como meio de reestruturação organizacional (propostas de mudança)	-	-	-															4	7	10,3
		6.1- Repensar a organização e duração do estágio	-	-	-															2	2	28,6
		6.2- Institucionalizar um espaço de reflexão	-	-	-															1	2	28,6
		6.3- Possibilitar o desenvolvimento de competências institucionais	-	-	-															2	3	42,9
	7 -	Problematizar o uso dos manuais escolares	-	-	-															1	1	01,5
B – Importância dos contextos de prática supervisionada com escrita reflexiva na tomada de consciência da evolução do processo de construção de competências profissionais						11	91,7	42							12	100	54					
	1 –	Reconhecimento da complexidade do acto de ensinar face aos contextos	5	8	19,0				1	2	03,7											
		1.1- Simultaneidade de funções	2	2	25,0				-	-	-											
		1.2-	Novidade/imprevisibilidade do	4	6	75,0				1	2	100										

[illegible]

Quadro 2 Comparação da frequência de unidades de enumeração e de registo, por indicador e por categoria, entre o 1.º e o 2.º semestre relativas ao tema 2 - Escrita reflexiva com *feedback* co-constutivo sobre a praxis e processos de mudança

Categorias	Indicadores		1.º Semestre						2.º Semestre					
			Unidades de Enumeração/Unidades de Registo						Unidades de Enumeração/Unidades de Registo					
			Por indicador			Por categoria			Por indicador			Por categoria		
			UE	UR	%	UE	%	UR	UE	UR	%	UE	%	UR
A – Contribuição da escrita reflexiva para a tomada de consciência da evolução do processo de construção de competências profissionais						8	66,7	20				11	91,7	35
	1- Reconhecimento do valor da escrita de narrativas autobiográficas para o desenvolvimento profissional, pessoal e social		8	16	80,0				10	28	80,0			
	2- Reconhecimento do valor da escrita de narrativas autobiográficas para o desenvolvimento de dispositivo estratégico de reflexão/avaliação		2	4	20,0				3	3	08,6			
		2.1- Como dispositivo de auto-avaliação	2	3	75,0				3	3	100			
		2.2- Como dispositivo de avaliação de desempenho	1	1	25,0				-	-	-			
	3- Atitude perante a escrita de narrativas autobiográficas		-	-	-				3	4	11,4			
		3.1- Questões legítimas que transportam expectativas	-	-	-				1	1	25,0			
		3.2- Receio de não corresponder ao desafio	-	-	-				1	1	25,0			
		3.3- Passar ao escrito: uma tarefa complexa	-	-	-				1	1	25,0			
		3.4- A dificuldade de falar de nós próprios	-	-	-				1	1	25,0			
B – Contribuição do <i>feedback</i> co-constutivo para a tomada de consciência da evolução do processo de construção de competências profissionais						7	58,3	108				10	83,3	36
	1- Ajudou a tomar consciência da evolução do processo de construção de competências profissionais		2	3	02,8				10	21	58,3			
	2- Incentivou a pesquisa bibliográfica como orientação ao aprofundamento de conhecimentos profissionais		6	105	97,2				1	15	41,7			
		2.1- O trabalho de grupo	2	07	06,7				-	-	-			
		2.2- A avaliação	4	33	31,4				-	-	-			
		2.3- A comunicação horizontal vs vertical	3	09	08,6				-	-	-			
		2.4- Gerar conflitos cognitivos	2	03	02,9				1	2	13,3			
		2.5- Problemas verbais de estrutura aditiva	2	08	07,6				-	-	-			
		2.6- Lidar com comportamentos de indisciplina	1	06	05,7				-	-	-			
2.7- A importância da consciência e competência fonológicas para a aprendizagem da leitura e da		1	03	02,9				-	-	-				

	escrita												
	2.8- O erro construtivo	1	03	02,9				-	-	-			
	2.9- Planificação aberta vs fechada	1	07	06,7				-	-	-			
	2.10- A importância da representação mental na resolução de tarefas escolares	3	13	12,4				-	-	-			
	2.11- A reflexão na acção	3	11	10,5				-	-	-			
	2.12- O papel mediador do professor	1	02	01,9				-	-	-			
	2.13- Conceção construtivista da aprendizagem	-	-	-				1	2	13,3			
	2.14- Conceito de estratégias pedagógicas	-	-	-				1	1	06,7			
	2.15- Motivação intrínseca	-	-	-				1	1	06,7			
	2.16- Identificação com as antinomias de Quintana Cabanas	-	-	-				1	2	13,3			
	2.17- A prática reflexiva (em António Nóvoa)	-	-	-				1	1	06,7			
	2.18- Visão holística e funcionalista do conhecimento	-	-	-				1	1	06,7			
	2.19- O papel activo da criança na construção do conhecimento	-	-	-				1	1	06,7			
	2.20- A interacção criança-objectos	-	-	-				1	1	06,7			
	2.21- A resolução de problemas	-	-	-				1	2	13,3			
	2.22- O papel do social e o conflito sociocognitivo	-	-	-				1	1	06,7			

Quadro 3 Comparação da frequência de unidades de enumeração e de registo, por indicador e por categoria/subcategoria, entre o 1.º e o 2.º semestre relativas ao tema 3 - Competências profissionais e pessoais a desenvolver/aprofundar

Categorias/ subcategorias	Indicadores	Unidades de Enumeração/Unidades de Registo																	
		1.º Semestre									2.º Semestre								
		Por indicador			Por subcategoria			Por categoria			Por indicador			Por subcategoria			Por categoria		
		UE	UR	%	UE	UR	%	UE	%	UR	UE	UR	%	UE	UR	%	UE	%	UR
A – Dimensões a desenvolver/aprofundar								9	75,0	35							8	66,7	25
A1 – Científicas	1- Mobilizar estratégias e actividades consistentes do ponto de vista científico	1	1	33,3	2	3	08,6				1	1	16,7	3	6	24,0			
	2- Integrar a actividade de pesquisa nos processos de ensino-aprendizagem	2	2	66,7							2	2	33,3						
	3- Adquirir/aprofundar saberes científicos (saberes relativos às diferentes áreas científicas curriculares e às ciências da educação)	-	-	-							2	3	50,0						
A2 – Didáctico-pedagógicas	1- Avaliar	5	15	71,4	6	21	60,0				2	6	46,1	3	13	52,0			
	1.1- Os alunos	5	13	86,7							2	2	33,3						
	1.2- Os trabalhos de casa	1	1	06,7							-	-	-						
	1.3- A planificação	1	1	06,7							1	1	16,7						
	1.4- Definir critérios de avaliação com os alunos	-	-	-							2	2	33,3						
	1.5- Utilizar diferentes modalidades de avaliação	-	-	-							1	1	16,7						
	2- Assumir a avaliação formativa como reguladora da planificação e dos processos de ensinar e aprender	1	1	04,8							1	1	07,7						
	3- Mobilizar modelos de desenvolvimento curricular justificadamente	1	2	09,5							2	2	15,4						
	4- Mobilizar estratégias e actividades consistentes do ponto de vista didáctico-pedagógico	1	1	04,8							2	2	15,4						
	5- Usar as TIC	1	2	09,5							-	-	-						
	6- Envolver os alunos na gestão do currículo	-	-	-							1	1	07,7						
	7- Propor tarefas extra-escolares	-	-	-							1	1	07,7						

A3 – Clínico-relacionais	1- Promover a comunicação horizontal	1	1	33,3	3	3	08,6				-	-	-	2	2	08,0			
	2- Aprofundar a dimensão social e ética da profissão	1	1	33,3							-	-	-						
	3- Mediar e prevenir conflitos	1	1	33,3							-	-	-						
	4- Interagir com os alunos	-	-	-							1	1	50,0						
	5- Organizar o trabalho em equipa	-	-	-							1	1	50,0						
A4 – Institucionais	1- Compreender melhor a instituição escolar e o funcionamento dos seus órgãos	1	1	16,7	3	6	17,1				1	1	25,0	4	4	16,0			
	2- Melhorar a participação activa na dinâmica da escola	2	4	66,7							2	2	50,0						
	3- Cooperar com colegas/outros professores	1	1	16,7							1	1	25,0						
A5 – Crítico-reflexivas	1- Reflectir na acção	1	2	100	1	2	05,7				-	-	-	-	-	-			
B – Consciência da formação como um processo de construção que ocorre ao longo da vida								4	33,3	5							6	50,0	12
	1- Percepção da construção da profissionalidade como um processo continuado	4	5	100							6	12	100						

Quadro 1 <i>Feedback</i> co-constutivo como estratégia supervisiva (Análise das n.autobiográficas de processo do 1.º semestre)								
Data	Contexto	<i>Feedback</i> co-constutivo	Natureza do <i>feedback</i> co-constutivo					
			a	b	c	d	e	f
8/11/05	As competências profissionais e a tomada de consciência que cada estagiário tem destas são de extrema importância . (Edite)	<i>É importante saber quais as competências profissionais do professor do 1º. CEB, não achas?</i>			x			
	A aula iniciou-se com a descoberta , por parte dos alunos, dos diferentes frutos que existem no Outono, servindo de abordagem ao tema seguinte. Posteriormente foi contada aos alunos uma pequena história que falava dos vendedores de castanhas que existem na Baixa da cidade de Coimbra , permitindo-lhes imaginar um cenário que lhes é bastante familiar. (Edite)	<i>Como é que a Edite os levou à descoberta?</i>		x				
		<i>Importância dos contextos e dos saberes prévios na construção do conhecimento, não é?</i>						x
	Imaginou-se que haviam muitos vendedores de castanhas e construí, em conjunto com as crianças, um gráfico onde estava representado o número de castanhas que tinham sido vendidas ao longo de uma semana, prosseguindo-se a sua análise. (Edite)	<i>Muito bem. Organização/ sistematização da informação com a colaboração dos alunos.</i>			x			
	Este gráfico possibilitou a realização de situações problemáticas , permitindo-me um contacto mais próximo com as dificuldades dos alunos, principalmente do 3º ano, relativamente a questões e situações que envolvem o raciocínio matemático . (Edite)	<i>Situações problemáticas de que tipo?</i>	x					
		<i>Que tipo de raciocínio?</i>	x					
	Era um gráfico que, segundo a minha perspectiva antes de leccionar a aula, se adequava aos dois anos de escolaridade. Contudo, e após verificar que os alunos do 3º ano tinham muitas dificuldades, apercebi-me que envolvia um raciocínio um pouco complexo para estes e muito simples para os do 4º ano, que resolveram as situações problemáticas de forma rápida e correcta. (Edite)	<i>Revelas consciência de níveis e ritmos de aprendizagem diferenciados no grupo-turma.</i>					x	
	Enquanto explicava uma das dúvidas aos alunos do 3º ano, deveria ter colocado aos alunos do 4º ano situações problemáticas um pouco mais complexas, tendo como base o mesmo gráfico. (Edite)	<i>Bem analisado.</i>			x			
		<i>Seria uma forma de adequação das tarefas aos níveis dos alunos, não era?</i>			x			
	Penso que tive um pouco de dificuldade em regular o espaço e as actividades , visto que não é fácil trabalhar com dois anos de escolaridade. É uma competência que ainda está em construção e que pretendo atingir com a definição de estratégias que me ajudem a ultrapassar tais dificuldades e com a ajuda da professora cooperante. (Edite)	<i>É uma competência a desenvolver, como aliás reconhece!</i>					x	
		<i>Como acha que a pode desenvolver?</i>		x				
	De seguida, através da interacção e da troca de experiências entre professores-alunos, alunos-alunos , estes chegaram à necessidade de utilizarem um número maior do que noventa e nove mil. (Edite)	<i>Uso de diferentes tipos de comunicação professores-alunos, aluno-aluno, ou seja, mobilizaste a comunicação vertical vs horizontal.</i>					x	
	Enquanto estes resolviam os exercícios dirigi-me aos do 3º ano onde, partindo dos conhecimentos dos alunos, efectuei uma revisão ao milhar . Nesta actividade consegui conciliar e organizar a minha aula, considerando que evolui em relação à actividade anterior. Ao reflectir na acção ,	<i>Aprender é reestruturar saberes que já possuem.</i>						x
		<i>Mas como?</i>		x				

	permitiu-me evoluir e adaptar a situação seguinte de modo a conseguir proporcionar actividades que considere apropriadas aos dois anos, possibilitando-me também uma maior percepção dos conhecimentos das crianças, pois há um maior espaço para a correcção individual. (Edite)	<i>Que indicadores pode evidenciar?</i>	x						
	A partir de situações concretas, foram colocadas aos alunos algumas situações problemáticas que eles foram resolvendo e explicando como resolviam e porquê. (Edite)	<i>Convinha identificá-las...</i>				x			
	O passo seguinte seria passar para a área do abstracto , pretendendo perceber se eles conseguiam efectuar esta transição ou se tinham algumas dificuldades (principalmente dirigido aos alunos do 3º ano). Contudo o tempo era pouco e como pretendia apresentar uma música relacionada com o tema principal, passei à apresentação da música. Decidi tomar esta decisão uma vez que considero que tinha pouco tempo para aprofundar as situações problemáticas e também porque acho muito importante a diversidade de áreas e de actividades. (Edite)	<i>Antes de passar à fase simbólica poderia passar pela ideográfica, não?</i>				x			
		<i>É o tempo que determina a tarefa?</i>		x					
		<i>Saber tomar decisões fundamentadas é uma competência profissional transversal importante.</i>							x
		<i>A diversidade é importante sobretudo quando convocada para melhor favorecer a aprendizagem. (consecução dos objectivos/intenções educativas)</i>							x
	Os alunos participaram muito bem na aprendizagem da música e mostraram-se muito entusiasmados e empolgados. Aprenderam a música muito facilmente. (Edite) Penso que, ao longo de toda a aula, consegui gerar conhecimentos partindo dos conhecimentos dos alunos e ainda consegui desenvolver um bom diálogo com estes, tornando a aula bastante dinâmica. (Edite)	<i>Como aprenderam?</i>		x					
		<i>Foi a Edite que levou os alunos a gerarem conhecimento... É um princípio que começa a incorporar nas práticas.</i>						x	
		<i>O que é um diálogo?</i>		x					
		<i>Creio que valerá a pena reler o texto de Edgar Morin sobre o diálogo...</i>					x		
	Realizando uma análise à minha aula, considero que já adquiri algumas competências , como por exemplo, a de gerar conhecimentos tendo como base os conhecimentos e as experiências dos alunos , proporcionar uma diversidade de actividades que se adequam aos objectivos a que me propus, a de conseguir gerar interesse e motivação por parte dos alunos e a competência de comunicar adequadamente com os alunos. (Edite)	<i>Muito Bem.</i>				x			
		<i>A motivação é “gerada” sobretudo pela natureza das tarefas e da sua funcionalidade!</i>							x
		<i>Edite, gostei da sua narrativa.</i>				x			
		<i>Deve, contudo, aprofundar alguma/ algumas das questões que fui formulando. Procure também analisar a sua aula usando como sistema de análise a grelha de parâmetros da OIE IV. À medida que o tempo for passando, vai prescindir dela...</i>					x		

8/11/05	Visa que o aluno estagiário tenha consciência das competências profissionais que adquiriu durante a intervenção, as que estão em vias de desenvolvimento e as que ainda estão por adquirir. (Diana)	<i>Que adquiriu e que também mobilizou, não é?</i>		x				
	A minha primeira intervenção ocorreu no dia 8 de Novembro no horário das 8:00h às 10:30h . Uma vez que esta aula se aproximava do dia de S. Martinho, o tema tratado foi assim relacionado com esse dia de modo dar a conhecer aos alunos algumas das tradições e comemorações. (Diana)	<i>Data para recordar mais tarde...</i>			x			
		<i>Contextualizar o desenvolvimento do currículo é importante/determinante. Deve-se dar a conhecer mas numa perspectiva amplificante dos saberes que os alunos já possuem, não é?</i>						x
	O objectivo da minha aula era perceber quais os saberes e as ideias que os alunos já tinham anteriormente sobre o dia de S. Martinho de forma a podermos explorar juntos outras curiosidades . (Diana)	<i>Muito bem!</i>			x			
		<i>Quais?</i>	x					
	Para tal, foi dado um texto relacionado com o tema em questão “A lenda de São Martinho” para que posteriormente houvesse uma análise do próprio texto e uma consolidação das ideias retidas. (Diana)	<i>É uma possibilidade mas pensa em alternativas...</i>				x		
	Para consolidar a matéria aprendida coloquei algumas perguntas de interpretação no quadro relativas ao texto analisado. Pretendia também, que os alunos realizassem uma ficha de trabalho que consistia em que fossem ordenadas figuras que mostravam acontecimentos retratados ao longo do texto e que fizessem um resumo relativo ao mesmo. Este objectivo não foi cumprido devido ao pouco tempo que restava da aula. Como ainda tinha a actividade relativa à recolha dos provérbios optei por mandar a ficha para trabalho de casa, pois achei que a actividade anterior era bastante interessante para os alunos realizarem na aula. (Diana)	<i>Pensa em alternativas.</i>				x		
		<i>Não teria sido oportuno uma decisão conjunta?</i>		x				
		<i>Conduz à compreensão dos processos de tomada de decisão.</i>						x
	Para finalizar houve a recolha de provérbios relativos ao dia de S. Martinho que foram escritos pelos alunos e colados num álbum previamente construído pelas professoras estagiárias. (Diana)	<i>Para futuro vejam se podem envolver os alunos...</i>				x		
	Falando agora das competências que são exigidas aos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, penso que nesta aula comecei por desenvolver algumas , começando logo pela construção e planificação da aula . (Diana)	<i>Que novas concepções e práticas de planificação mobilizaste?</i>	x					
	Uma outra competência que já comecei a desenvolver refere-se à observação e avaliação dos alunos nas situações de aprendizagem tendo em conta uma avaliação formativa. Esta avaliação foi feita através da observação directa e através de uma ficha de trabalho , que me permitiu perceber os conhecimentos que os alunos adquiriram ao longo da aula. (Diana)	<i>É uma tarefa complexa! Que indicadores foram seleccionados?</i>		x				
		<i>Os alunos participaram na construção desses indicadores?</i>	x					
		<i>A partir de que referentes?</i>		x				
	Reparei no final da aula, durante a reflexão em grupo com a professora cooperante , que a ficha de trabalho para os alunos do 3º ano não foi pensada da melhor forma isto porque são alunos com grandes dificuldades. Logo, em vez de mandá-los fazer um resumo sobre o tema tratado no texto devia apenas ter-lhes pedido para escreverem frases sobre o mesmo. (Diana)	<i>Muito bem! Prática a seguir.</i>			x			
		<i>Porquê? A Diana acha que a proposta que sugere era mais adequada ao nível de desenvolvimento dos alunos?</i>		x				

	Ainda durante a reflexão com a professora cooperante conclui que não tinha optado pela melhor maneira de avaliar os conhecimentos adquiridos pelos alunos nessa aula. Deveria ter excluído as perguntas de interpretação que escrevi no quadro uma vez que elas já tinham sido exploradas quando se analisou o texto oralmente. Em vez disso deveria ter explorado a ficha de trabalho na aula em vez de ter mandado para trabalho de casa. (Diana)	<i>Concluiu? A partir de que referentes?</i>	x					
		<i>Que conhecimentos profissionais adquiriu/aprofundou?</i>		x				
		<i>Faz todo o sentido dar “feedback” às produções dos alunos e não diferenciá-lo no tempo.</i>				x		
		<i>É fundamental! Entendimento da avaliação como reguladora do ensino/aprendizagem que se apoia nos dados recolhidos.</i>				x		
8/11/05	Trabalhar a partir das experiências e dos conhecimentos dos alunos, foi outra competência que comecei a desenvolver nesta aula, já que um dos objectivos era que os alunos, partindo dos conhecimentos que já possuíam, construíssem outros novos conhecimentos. (Diana)	<i>Muito bem.</i>			x			
		<i>Aconselho que selecciones 2 ou 3 questões que fui levantando, aprofundes conceptualmente essas questões e as integres nas seguintes intervenções. É de esperar que as narrativas futuras já possam integrar o resultado da reflexão.</i>				x		
		<i>Creio que não nos devemos deixar influenciar pelas informações exteriores.</i>				x		
		<i>É que a qualidade da Escola somos nós!</i>						x
	A minha primeira sessão foi um tanto ou quanto “desajeitada”. À partida, já sabia que a turma era má comportada e, não fui capaz de, nalguns momentos, contrariar a tendência que os alunos tinham para vaguear. (Rute)	<i>Porquê? És capaz de explicar melhor a razão?</i>		x				
		<i>A conservação das quantidades discretas ainda não estava consolidada.</i>						x
		<i>Foi através do método do conflito cognitivo/socio-cognitivo?</i>		x				
		<i>Concretizar sempre!</i>				x		
	Considero esta sessão muito enriquecedora porque fiquei a perceber o quão importante são os conceitos que os alunos adquiriram ou não adquiriram . Por exemplo, nesta sessão comecei por abordar o atributo quantidade, algo que eles ainda não tinham adquirido. A maioria da turma dizia que existiam mais bolas de plasticina na fila onde havia mais espaçamento, em vez de ser naquela onde existiam mais bolas. (Rute)							
	No meu ponto de vista, as estratégias e actividades utilizadas eram adequadas ao nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos, uma vez que eles conseguiram desenvolver as actividades . (Rute)							
	A formação de conjuntos de um elemento, recorrendo aos seus materiais , correu bem., todos conseguiram realizar esta actividade sem qualquer dúvida e, todos conseguiram identificar as imagens com um elemento. (Rute)							
	A nível didáctico tenho consciência que errei em alguns aspectos , um dos quais quando foi para explicar a ficha de trabalho. Deveria ter explicado quando os alunos já tivessem a ficha à sua frente, na sua secretária. (Rute)	<i>O que queres dizer com isto?</i>	x					
	Analisando a avaliação dos alunos sinto que os recursos que utilizei são suficientes para perceber	<i>Quais?</i>	x					

	se os alunos compreenderam ou não os conteúdos abordados e considero-os adequados aos objectivos e em número suficiente. Os alunos fazem no fim de cada sessão (se houver tempo) a sua auto-avaliação quer no comportamento quer no trabalho. (Rute)	<i>Muito bem! Ter consciência do que aprendeu, para que serve o que aprendeu é determinante para a sua progressão!</i>			x			
	Uma competência que considero relevante ao longo da nossa formação é o acto de reflectir e de ser capaz de analisar criticamente as nossas aulas. (Rute)	<i>Muito bem.</i>			x			
	Nesta sessão fui capaz de descrever a aula, apesar de não conseguir identificar o porquê das coisas correrem de determinada maneira. (Rute)	<i>Não é fácil. Mas deves esforçar-te para que isso venha a acontecer!</i>				x		
	Foi uma primeira sessão com alguns problemas a nível de comportamento, mas acho que com o tempo e a minha força de vontade as coisas vão melhorar e o meu desempenho e desenvolvimento de competências também irá melhorar.(Rute)	<i>Todos esperamos e é para isso que cá estamos, não é?</i>			x			
8/11/05	No dia oito do mês de Novembro , leccionei a primeira sessão de estágio e foi iniciada com a revisão dos fonemas estudados anteriormente (a,e,i,o,u,ai) e, que foram leccionados pela professora cooperante. Deste modo, cada criança ia escrevendo no quadro a letra que se lembrava . (Sara)	<i>Data a recordar...</i>			x			
		<i>Será que o contexto e o significado são aqui considerados?</i>	x					
	De seguida, e como forma de introduzir o som “ eu ” ouvimos a música “Indo eu, indo eu”, no qual se seguir a aprendizagem da letra correspondente, por parte das crianças, através da audição e repetição da letra da música, pude constatar que alguns dos alunos já sabiam a letra da música. (Sara)	<i>Houve de facto aprendizagem?</i>	x					
		<i>O que significa aprender a ler e a escrever?</i>		x				
		<i>Quais as metodologias que mais se articulam com essa concepção?</i>		x				
	Depois de ouvida a música, os alunos tentaram identificar o som que predominava ao longo da música – som “eu”, esta actividade revelou-se um pouco complicada, pois os alunos não conseguiram entender que um som corresponde a uma palavra ou está inserido nela. (Sara)	<i>Pudera! Por que razão será?</i>		x				
	Numa fase posterior, destaquei e escrevi, no quadro, a palavra “Viseu”. Fiz a sua pronunciação e questionei os alunos acerca dos sons que ouviram. (Sara)	<i>Eles resolveram a tarefa?</i>	x					
	Ulteriormente, questionei os alunos sobre o último som do fonema “seu”, com o objectivo de perceber se as crianças conseguem ou não identificar o ditongo “eu”, mas os alunos não conseguiram identificar o ditongo e diziam “Viseu” ou “Indo eu”, embora estivesse implicado o ditongo, não conseguiam retirá-lo das palavras. (Sara)	<i>Aprofundar o porquê desta dificuldade.</i>				x		
	Este exercício serviu para perceber que as crianças não têm pré-requisitos de leitura, nem de escrita, ou seja para eles um ditongo são duas palavras: “e” e “u”, não percebem que a junção destas vogais formam um ditongo “eu”, e tal como na escrita na leitura acontece o mesmo. (Sara)	<i>Como fazer então? Deves reagir a esta questão.</i>		x				
8/11/05	Para consolidação desta temática os alunos realizaram uma ficha de trabalho, a qual os alunos conseguiram fazer com a minha ajuda . (Sara)	<i>Podemos falar aqui em ZDP? Tente responder, okay?</i>		x				
	Uma vez que as crianças aprenderam a letra de uma música, aprenderiam também a sua coreografia. Mas, tal não aconteceu devido à falta de tempo e também devido à indisciplina de alguns elementos da turma, algo que ainda tenho dificuldade em gerir. (Sara)	<i>É uma boa temática... a reflectir...</i>				x		
8/11/05	A minha primeira intervenção foi no dia 8 de Novembro de 2005 , das 11h às 13h. O assunto que	<i>Data a recordar...</i>			x			

	O desenvolvimento destas competências foi acontecendo ao longo do curso, nos estágios de anos anteriores e no grupo de catequese. Já trabalho com crianças na catequese há 11 anos e esse facto ajuda-me imenso, pois às vezes sinto que os problemas das crianças da minha catequese são os mesmos que os alunos do meu centro de estágio. (Sónia)	<i>Claro! Não aparecem de um dia para o outro...</i>			x			
	Competências que considero que ainda não adquiri, pois face a determinadas situações concretas que vivi no estágio traduziram dificuldades:	<i>Como achas que se pode fazer isso?</i>		x				
	- Definir critérios de avaliação com os alunos; - Utilizar instrumentos de avaliação diversificados; - Actuar convenientemente quando uma criança erra. (Sónia)	<i>Aqui podes criá-los ou recorrer à literatura.</i>				x		
		<i>Há várias estratégias:</i> - <i>aceder às suas representações e estratégias usadas</i> - <i>propor tarefas dentro da ASA (ZDP)</i> - <i>utilizar o conflito cognitivo/sociocognitivo...</i> <i>Pensa nisto...</i>				x		
8/11/05	Na minha primeira intervenção, dia 8 de Novembro de 2005 , iniciei a aula com a leitura de uma história intitulada: “A que sabe a Lua?”, com o intuito de desenvolver o gosto pela leitura nos alunos e também fazer uma pequena introdução ao tema: “Os sentidos” . (Alexandra)	<i>Não houve qualquer interação antes da leitura? Leitura oral docente.</i>	x					
	No final da leitura foi realizada a interpretação oral da história, onde todos os alunos participaram activamente e com bastante interesse. (Alexandra)	<i>Como foi feita?</i>		x				
	A um aluno foi pedido que percorre-se a sala de aula, o aluno estava de olhos vendados e eu ia dizendo para ele vir até mim. (Alexandra)	<i>Atenção ao imperfeito do conjuntivo. Revê num gramática.</i>				x		
	No final o aluno partilhou com a turma o que tinha sentido ao andar pela sala com os olhos tapados. (Alexandra)	<i>Muito bem.</i>			x			
	Aos outros alunos pedi que identificassem a partir do seu cheiro. Esta actividade também foi bastante positiva. Contudo um aluno não conseguiu identificar quando lhe dei a cheirar um pouco de canela, talvez não esteja habituado a este “condimento”.	<i>O reconhecimento foi um bom ponto de partida, mas ficou por aí?</i>	x					
	No que toca ao sentido do gosto dei a provar chocolate, açúcar e sal, os três alunos conseguiram identificar sem dúvidas. (Alexandra)	<i>Que “coisas” aprenderam? Que novos sentidos passaram a atribuir às novas aprendizagens?</i>		x				
		<i>E quanto à sistematização? O que foi feito?</i>	x					
	Posteriormente foi visto um PowerPoint alusivo aos 5 sentidos que continha o sentido, o órgão e a função . (Alexandra)	<i>Observar as TIC... no processo de ensino-aprendizagem... Muito bem.</i>			x			
	Posto isto foi feito a sistematização dos conteúdos num suporte escrito onde os alunos tiveram a oportunidade de mostrar os conhecimentos adquiridos. (Alexandra)	<i>Sistematização ou verificação?</i>	x					
	No que toca às competências profissionais, na minha opinião, conheço e articulo de forma integrada e interdisciplinar as várias áreas do currículo do 2.º ano. (Alexandra)	<i>Deves aprofundar melhor estes conceitos que não significam a mesma coisa...</i>				x		
	Conheço as áreas, competências gerais e específicas que os alunos do 2.º ano devem possuir. Adquiri esta competência ao longo da formação de licenciatura do 1.º ciclo. (Alexandra)	<i>Este é um conhecimento profissional muito importante.</i>			x			

	Reconheço que existem alunos com ritmos de aprendizagem diferentes e muito próprios e adopto estratégias diferentes as necessidades educativas. (Alexandra)	<i>Relaciona o que escreveste com a Z.D.P.</i>				X		
	Nesta aula tive também o cuidado de assegurar actividades de apoio adaptadas aos alunos com NEE. (Alexandra)	<i>Quais?</i>	X					
	Fui capaz de justificar os modelos teóricos subjacentes à planificação de aula e a razão pela qual as escolhi. (Alexandra)	<i>Ótimo!</i>			X			
	Senti alguma dificuldade ao reflectir com um elemento do meu grupo de estágio, pois é bastante complicado dialogar e expor as minhas opiniões. (Alexandra)	<i>O que é dialogar?</i>		X				
		<i>As competências adquirem-se na acção e na reflexão...</i>						X
	Algumas competências adquiri-as através da observação da prática da professora cooperante. (Alexandra)	<i>Ver autores como Le Boterf, Perrenoud...</i>				X		
	As competências profissionais que ainda não desenvolvi prendem-se com a organização do espaço , pois nesta aula os alunos trabalharam individualmente, não houve trabalho de grupos. (Alexandra)	<i>Como é que pode ser organizado?</i>		X				
	Uma das minhas dificuldades é ter a noção de tempo , na medida em que penso sempre que o tempo é pouco para as actividades que quero desenvolver e o que acaba por acontecer é que fico com actividades por realizar. (Alexandra)	<i>A actividade deve prevelecer sobre o tempo mas também ser adequada aos alunos. Problematisa este conceito.</i>				X		
	Mas a planificação deve ser aberta e como tal devo moldar a planificação do melhor modo. (Alexandra)	<i>O que significa a expressão?</i>		X				
	Outra dificuldade que sinto em contexto de estágio é estabelecer uma relação de trabalho, com uma colega. Esta primeira vez não correu do melhor modo (na minha opinião), contudo acredito que os ânimos acalmem e a convivência se torne possível. (Alexandra)	<i>As relações sociais nem sempre são consensuais. Mas o respeito pelas diferenças deve marcar a construção da profissionalidade docente.</i>				X		
8/11/05	Essa reflexão deve existir ao longo de toda a caminhada de um docente e, embora ela deva ser feita instintivamente , para que eu adquira essa competência de uma forma mais significativa, irei redigir as minhas narrativas autobiográficas que descrevam o meu desenvolvimento/evolução como professor ao longo do ano lectivo (António).	<i>Porquê instintivamente?</i>	X					
		<i>Não precisas de voltar a fazer a introdução nas próximas narrativas...</i>				X		
	Como o período de observação a que o grupo de estágio ao qual pertenço foi escasso, a possibilidade de conhecer a diversidade/complexidade dos alunos da turma também o foi (António).	<i>Claro!</i>			X			
	Esta tarefa [leitura] foi bem sucedida e muito útil para os alunos e para mim, pois desenvolveram as competências desejadas (...) . (...) e eu apercebi-me dos alunos que tinham mais dificuldades , insistindo um pouco mais nestes para que atinjam o mesmo patamar dos restantes (António).	<i>Como sabes? (Houve a preocupação em identificar o nível inicial, intervir e avaliar o nível final?)</i>		X				
		<i>Este nível foi avaliado como mais elevado comparativamente ao inicial?</i>	X					
		<i>Consciência das diferenças na turma!</i>					X	

	<p>Foi possível verificar que os alunos compreenderam bem o texto, no entanto, revelaram muitas lacunas na escrita. As instruções foram claras, no entanto, o recorte e a colagem são actividades revestidas de alguma dificuldade para os alunos, sendo que, no futuro, com a realização de algumas actividades de expressão plástica, irão facilmente ultrapassar essas mesmas barreiras (António).</p> <p>Fazendo um ponto da situação, creio ter desenvolvido: a minha competência enquanto professor reflexivo, o que com o passar do tempo se vai tornar mais claro e fácil; capacidades discursivas acessíveis e adequadas à turma-alvo; maior robustez na postura (António).</p>	Como verificaste?	x					
		O que farias para lidar com a situação numa turma que fosse tua?		x				
		De que barreiras falas?	x					
		È uma competência que se vai desenvolvendo ao longo da carreira...			x			
8/11/05	<p>“A aprendizagem revela-se através de erros e tentativas”, como alguém referiu um dia (Carlos).</p> <p>Devo referir a minha total in experiência no que diz respeito às narrativas autobiográficas, esperando poder melhorar esta prática ao longo do presente ano lectivo bem como no futuro (final do curso). (Carlos)</p>	Tenta aprofundar o conceito de professor reflexivo.				x		
		Quem?	x					
	<p>Analizando o decorrer da aula (8h às 10h30m), achei importante iniciar a manhã com o ensino de uma pequena melodia intitulada de “bom dia” considerando que a música é uma forma de inibir as crianças, e de criar laços de proximidade entre alunos/professor e vice-versa (Carlos).</p> <p>Depois disso, defini as regras a respeitar dentro da sala de aula para com os “novos professores”, para que as crianças tivessem um sentido de respeito diferente do que têm com os seus colegas (Carlos).</p>	Será mesmo assim?		x				
		Se investires, não tenhas dúvida...				x		
	<p>Também foi colocado um cartão na porta da sala, contendo as palavras “livre” e “ocupado”, para que sempre que as crianças queiram ir ao WC não perturbem o normal funcionamento da aula pedindo permissão. (Carlos)</p> <p>A seguir foi distribuído pelos alunos uma folha com os seus nomes para estes colocarem na sua carteira a fim dos professores estagiários decorar os seus nomes de uma forma mais facilitada (Carlos).</p>	Não será ao contrário?		x				
		Isto é uma prática impositiva, não?		x				
		Procura alternativas noutra paradigma.				x		
	<p>O tema central desta aula foi os órgãos dos sentidos, sendo que este foi introduzido através de uma conversa com os alunos, explorando os conceitos alusivos ao tema (Carlos).</p> <p>Numa fase seguinte as crianças foram levadas a referir exemplos de objectos que poderiam ser distinguidos, mais facilmente, através dos órgãos dos sentidos, para que depois pusessem estes conhecimentos em prática, relacionando objectos que foram levados para a sala de aula com os sentidos correspondentes, sendo construída uma grelha no quadro com esta informação. (Carlos)</p>	A autoridade reconhece-se/conquista-se.				x		
		Regras de organização/funcionamento.						x
		Muito bem, se concebidas e implementadas pelo grupo.			x			
		Sobretudo nos primeiros anos a etiquetagem é importante.			x			
		A interacção com o escrito associada à sua funcionalidade é um meio fundamental que favorece a aprendizagem significativa.						x
		Como?	x					
		Correcto...				x		
		Porquê?		x				
		Sistematiza, organiza o pensamento, relaciona o oral com o escrito, etc.						x
		Foi uma construção colectiva (participada?)	x					

	Foi distribuída uma ficha para consolidação dos conhecimentos, bem como construído um cartaz alusivo ao tema. (Carlos)	<i>A verificação da aprendizagem é crucial em ordem ao prosseguimento da mesma.</i>							X
		<i>Os alunos participaram na construção dos critérios de avaliação?</i>	X						
		<i>Vê como é que isso pode ser feito (em grupo).</i>				X			
	Acho que teria sido mais rico ter construído o cartaz numa fase anterior. Talvez hoje colocasse esta tarefa na parte em que os alunos relacionaram os objectos com os sentidos para que estes realizassem esta tarefa de forma mais fácil e sucinta. (Carlos)	<i>É uma hipótese a confirmar mais tarde.</i>				X			
		<i>A Prática pedagógica pode ser vista como uma investigação. Formulam-se hipóteses, validam-se, reformulam-se...</i>							X
	De forma a reflectir acerca das competências desenvolvidas e adquiridas, pressuponho que seja bastante importante aliar as competências que foram criadas para os alunos com as que tentei desenvolver e adquirir. (Carlos)	<i>Explica melhor este pensamento (De que competências falas? Como achas que elas se podem desenvolver?)</i>		X					
	“Olhando” para esta aula, considero que para uma 1ª intervenção, foi uma aula bastante produtiva e em que de uma forma geral as crianças conseguiram desenvolver e adquirir as competências que lhes eram “propostas” . (Carlos)	<i>Achas que os alunos desenvolveram estas competências?</i>	X						
		<i>Como sabes?</i>		X					
		<i>Tenta “reagir” a algumas das questões que coloquei.</i>				X			
		<i>As próximas narrativas devem apenas incluir os dados novos/alterações que julgues pertinentes face ao que referiste nesta narrativa.</i>				X			
14/11/05	No segundo tempo a matéria a leccionar incidiu sobre a área de Matemática. Partindo do trabalho que os alunos fizeram no primeiro tempo , construção de um friso cronológico, incidi sobre algumas das datas mais importantes que eles tinham colocado ao construírem o friso cronológico. Posteriormente expliquei aos alunos que para situar um acontecimento no tempo, os historiadores usavam muitas vezes para além do ano, uma outra unidade (o século). Esta introdução teve como objectivo introduzir o conceito século, já que este era o tema primordial da minha aula. (Diana)	<i>Articulação curricular.</i>							X
		<i>O quê?</i>	X						
		<i>Como?</i>		X					
		<i>Objecto de aprendizagem.</i>			X				
	Ensinei-lhes , utilizando a barra cronológica, que entre o ano 0 e o ano 100, tínhamos cem anos, e que a esses cem anos chamava-se século I. (Diana)	<i>Qual o sentido desta expressão?</i>		X					
		<i>Creio que enfatizas a perspectiva transmissiva... Mas há alternativas epistemológicas que vale a pena visitar...</i>				X			
	Quando parti para o ano de 100 até ao ano 200 para lhes explicar o século II, gerou-se dúvidas entre alguns alunos. Estas dúvidas geraram-se porque eu não utilizei a estratégia mais correcta para lhes	<i>Uso de uma lógica dedutiva no processo de ensino/aprendizagem.</i>					X		

ensinar esta matéria. A regra que eu utilizei foi: - Sempre que numa data os números à frente do número da ordem das centenas for 00, o século corresponde ao número das centenas. Ex: 100 = século I - Sempre que os números a seguir ao das centenas não acabar em zero, soma-se uma unidade e o século é igual a essa soma. Ex: 1320 (13+1=14 = século XIV). (Diana)	<i>Mas há alternativas! Pesquisa.</i>				x		
A professora cooperante interveio por alguns instantes no sentido de me ajudar a desfazer as dúvidas dos alunos e a leva-los à compreensão do século. (Diana)	<i>A supervisão é um processo de ajuda na formação profissional...</i>						x
Antes de leccionar a aula pensei que a estratégia que tinha para introduzir o século era a mais correcta e de fácil compreensão por parte dos alunos contudo, no desenrolar da aula, verifiquei que não pois foi um erro da minha parte levar para a aula as regras já construídas para a aprendizagem do século. (Diana)	<i>Ou seja, há alternativas talvez mais interessantes.</i>			x			
Ao utilizar estas regras não estava a defender o modelo construtivista , porque estava a impor o conhecimento das regras aos alunos e não estava a deixar que fossem eles a construírem o seu próprio conhecimento , as suas próprias regras, uma vez que é num processo interactivo que as regras se constroem. (Diana)	<i>Só a prática pedagógica é que permite teres essa consciência. Daí a importância do estágio.</i>						x
Assim sendo, nesta aula ainda tive mais uma vez dificuldade em trabalhar a partir dos conhecimentos dos alunos. (Diana)	<i>Sendo um construto teórico importa ver como é que isso acontece na prática...</i>				x		
O facto de não ter conseguido dar toda a matéria planificada não gerou qualquer transtorno, uma vez que a planificação elaborada pelo meu grupo de estágio vai sempre ao encontro de uma planificação aberta. (Diana)	<i>O que significa para ti este conceito? Reage no futuro a esta questão.</i>		x				
Decidi optar por fazer uma actividade com os alunos relacionada com os séculos, matéria que apesar das dificuldades que tive consegui que os alunos a aprendessem e compreendessem, uma vez que o tempo que me restava não era o suficiente para introduzir a década e o milénio. O importante é que os alunos compreendam bem a matéria que está a ser ensinada. (Diana)	<i>Se assim não for, os saberes a aprender no futuro como podem ser integrados?</i>		x				
	<i>Claro. Deve ser uma preocupação fundamental do professor.</i>			x			
Esta actividade revelou-se bastante interessante e motivante para os alunos uma vez que eles já tinham compreendido o século. (Diana)	<i>Uma forma interessante de avaliar a aprendizagem.</i>			x			
Penso que consegui avaliar os alunos nas situações de aprendizagem através de uma avaliação formativa. Tenho vindo a desenvolver esta competência com a prática pedagógica embora tenha consciência que ainda há muito para ser trabalhado e melhorado. (Diana)	<i>De que natureza? Behaviorista? Construtivista? Comenta!</i>		x				
Apesar das dificuldades que eu me tenho deparado na prática pedagógica sinto também que existem competência que eu já desenvolvi, como a construção e planificação da aula. Proporcionar uma diversidade de actividades adequadas aos objectivos que são propostos é outra competência que também já desenvolvi. Tento ter sempre em atenção o tipo de linguagem que utilizo dentro da sala de aula de forma a adequá-la à faixa etária dos alunos. (Diana)	<i>São competências que achas ter desenvolvido, não é?</i>					x	
	<i>Mas deves estar aberta a novos olhares...</i>				x		
	<i>Muito bem.</i>			x			
	<i>E devemos ter a preocupação de nos certificar se fomos entendidos.</i>				x		

	Contudo, como já referi anteriormente sinto ainda dificuldades de gerir o tempo dentro da sala de aula , daí o facto de nesta aula assim com na anterior não ter conseguido leccionar toda a matéria planificada. Esta competência está ainda em construção assim como a competência de trabalhar a partir das experiências e dos conhecimentos dos alunos . (Diana)	<i>E era necessário dar a matéria toda? Reage a esta questão numa das futuras reflexões.</i>		x				
		<i>Competência fundamental do professor de hoje!</i>			x			
14/11/05	Sendo extremamente importante possuir a capacidade de comunicar com os alunos, iniciei a aula interagindo com eles acerca dos factos históricos e datas importantes já conhecidas, para posteriormente, seguir-se a construção de um friso cronológico. (Sofia)	<i>Em que consistiu essa interação?</i>		x				
		<i>Quem construiu?</i>	x					
	Como acabei de referir, uma vez que a actividade chave a desenvolver nesta aula seria a construção de um friso cronológico, foi fundamental desenvolver competências relativamente à organização da própria sala de aula . (Sofia)	<i>Muito bem. Organizaste o espaço pedagógico em função da natureza da tarefa proposta.</i>			x			
	Para isso, necessitei organizar a turma em cinco grupos, já que o friso era subdividido em 5 partes distintas (quatro dinastias e a república). Inerente à prática de trabalhos desenvolvidos em grupo, está a necessidade de distribuir tarefas a todos os elementos, de modo a existir cooperação e participação por parte de todos. (Sofia)	<i>Muito bem.</i>			x			
	Para que não seja o professor a impor o que cada um iria fazer, estabeleci que cada aluno, no seio de cada grupo, decidiria quem realizaria as seguintes actividades : uns escreviam, outros ordenavam, outros colavam e pintavam..., de forma a desenvolverem a capacidade de escolha e autonomia. (Sofia)	<i>Trata-se de uma estratégia de desenvolvimento da auto-organização dos alunos com grande relevância escolar e social.</i>						x
	Outra competência que desenvolvi, foi a capacidade de observar e orientar o trabalho desenvolvido pelos alunos , ou seja, à medida que os alunos iam trabalhado, fui prestando ajuda sempre que me fosse solicitada, ao mesmo tempo que lhes ia colocando questões acerca do tema em questão. Assim, pude verificar o nível de interesse e empenho na tarefa, tendo o cuidado de dar importância aos conhecimentos prévios dos alunos . (Sofia)	<i>Em que consistia a ajuda?</i> <i>- dar soluções?</i> <i>- reproblematicar?</i> <i>- sugerindo acções?</i>		x				
		<i>É fundamental.</i>			x			
14/11/05	Seguidamente, os alunos construíram conjuntos de um e dois elementos, recorrendo, assim, ao material escolar dos alunos. Depois dos alunos terem construído os seus conjuntos questionei-os do seguinte modo: tens aí duas afixadeiras, tiras uma, com quantas ficas? E agora voltas a juntar outra afixadeira. (Sara)	<i>Construção de conceitos matemáticos partindo da manipulação de material concreto/ideográfico.</i>						x
		<i>O questionamento como ponto de partida para a aprendizagem.</i>						x
	Com quantas ficas? Com o objectivo de inserir a adição e subtracção, através de objectos concretos, para mais tarde poder passar do concreto para o abstracto . (Sara)	<i>É a sequência adequada.</i>			x			

	Para introduzir o algarismo três, parti do algarismo dois, perguntando a um aluno: tens duas borrachas, colocas mais uma, com quantas borrachas ficas? O aluno não teve dificuldade em responder, pois bastou contar o número de borrachas com que ficou, no entanto, ao retirar o material e ao passar para algo mais abstracto senti dificuldade em levá-los a calcular qualquer operação (adição e subtracção) sem os objectos, e que podemos realizar o mesmo cálculo, deste modo optei por recorrer sempre que necessário a objectos concretos para os auxiliar nos cálculos. (Sara)	<i>O material permite relacionar os dados de modo a construir uma resposta. Caso “desapareça” e a criança sinta dificuldades devem voltar à manipulação...</i>				x		
	Posteriormente, passei para a resolução de algumas situações problemáticas, do tipo: “tens dois patos, juntas um, com quantos patos ficas? Tens um conjunto com três animais. Nesse conjunto há patos e coelhos. Se há um pato, quantos coelhos existem no conjunto?”, de modo a trabalhar com os alunos a seriação e a inclusão. Os alunos responderam correctamente às questões colocadas. (Sara)	<i>Muito bem.</i>			x			
	Nas próximas aulas terei que trabalhar o conceito de letra e de palavra , para um melhor desenvolvimento das futuras actividades, e esclarecimento das dúvidas destes alunos, pois acho necessário que nesta fase inicial de aprendizagem da leitura e da escrita os alunos fiquem esclarecidos para os levar a um bom desempenho. (Sara)	<i>Deves explorar várias situações que impliquem diversos tipos de problemas.</i>				x		
	A nível de comportamento a turma esteve razoável, visto que depois ao intervalo é difícil controlar a turma, visto que durante o mesmo estas crianças não conseguem brincar livremente devido à agressividade dos alunos das outras turmas, o que os leva muitas vezes a pedir para ficarem dentro da sala durante o intervalo.(Sara)	<i>Vê o que escreves (a distinção entre parte e todo ainda está por se estabelecer em muitas crianças).</i>				x		
		<i>Aqui está uma observação interessante que obriga a olhar não só para a turma mas para a escola no seu conjunto. E também a perspetivar um trabalho colaborativo com os demais professores...</i>				x		
14/11/05	Nesta primeira aula, penso que comuniquei adequadamente com os alunos, estabelecendo e mantendo regras de funcionamento na aula apropriadas aos alunos. No que se refere ao desenvolvimento e concretização das estratégias/actividades , as mesmas não foram executadas com total correcção, uma vez que eu utilizei indevidamente o método analítico – sintético, omitindo o destaque do som correspondente à sílaba que pretendia trabalhar. Faltou-me ainda fazer a sistematização , ou seja, efectuar leituras ascendentes e descendentes das palavras. (Elvira)	<i>Explicita este conceito.</i>		x				
		<i>Quem estabeleceu?</i>	x					
		<i>Não esquecer que há outras opções metodológicas.</i>				x		
		<i>Na próxima intervenção já vai acontecer melhor...</i>			x			
	Relativamente à adequação das estratégias/actividades ao ritmo de aprendizagem e saberes dos alunos , estas revelaram-se desapropriadas, devido ao facto de ainda não terem sido trabalhados os pré – requisitos necessários para a aprendizagem da leitura e escrita. (Elvira)	<i>Boa reflexão!</i>			x			
		<i>Então como se deve fazer?</i>		x				
	A organização espacial foi a mesma durante a aula inteira, embora considere que as crianças poder-se-iam ter sentado numa manta durante o tempo em que contei a história. Contudo, devido ao mau comportamento verificado durante as semanas de observação, considereei que esta seria a melhor solução. (Elvira)	<i>A organização por “cantinhos” pode ser interessante, mas não deves “infantilizar”!</i>				x		
	Os resultados obtidos foram positivos. (Elvira)	<i>O que queres dizer com “positivos”?</i>	x					

	Tentei sempre que foi possível integrar as contribuições dos alunos , de forma a confrontar opiniões e a proporcionar interacção professor – aluno e aluno – aluno. No entanto, julgo que ainda tenho um longo caminho a percorrer. (Elvira)	<i>É uma prática que deve prosseguir e aprofundar.</i>			X			
	A avaliação foi feita através de uma ficha de trabalho, tendo sido inexistente a auto e hetero avaliação . (Elvira)	<i>Que também deves privilegiar...</i>			X			
	Considero que descrevi e analisei a aula, tomando consciência das lacunas e erros feitos. (Elvira)	<i>Não há “erros”. Há processos de desenvolvimento...</i>						X
	Assim como, do não alcance dos objectivos propostos, devido à não desadequação das actividades propostas. Procurei integrar sugestões dos colegas e orientadores, considerando extremamente importante a sua opinião. (Elvira)	<i>Porquê?</i>		X				
	Acompanhei e orientei os alunos durante o recreio, principalmente durante o tempo em que estiveram a lanchar, pois a maioria dos alunos tem dificuldade em comer correctamente e a totalidade dos alimentos. (Elvira)	<i>É um espaço onde observamos comportamentos impossíveis de detectar em contexto de sala de aula.</i>						X
		<i>Porquê? (falta de apetite, preferem brincar, outra razão)</i>		X				
14/11/05	Seguidamente pedi a um aluno que respondesse e que fosse escrever o número 120 num quadro previamente preparado. E assim sucessivamente até ao 140 de modo a que todos compreendessem que obtivemos esses números juntando sempre mais um.(Alexandra)	<i>Competência didáctico-pedagógica.</i>						X
	Posto isto foram realizados exercícios práticos no quadro e nos cadernos individuais dos alunos. (Alexandra)	<i>De que natureza?</i>	X					
		<i>Uso de diferentes suportes de aprendizagem.</i>					X	
	Nesta aula não me senti muito à vontade, pois para mim abordar a área de Matemática é sempre um “problema” pelo facto de sentir algumas dificuldades neste campo. (Alexandra)	<i>De que tipo? Científicas? Metodológicas?</i>	X					
	No entanto devo dizer que a dificuldade em abordar conteúdos da área de Matemática prende-se com uma realidade que me acompanha desde sempre, devido a ter algumas lacunas neste ponto, mas sinto que é algo a ultrapassar . (Alexandra)	<i>E vais ultrapassar!</i>			X			
		<i>Conta com o supervisor e não hesites em dialogar com os docentes da área da matemática...</i>				X		
14/11/05	O que me pareceu ser o “arranque “ de um feedback, foi a descrição de uma experiência pessoal minha. Esta, facilitou a abertura dos alunos para a apresentação das suas próprias experiências pessoais . A dinâmica da comunicação do grupo construiu-se em simultâneo com este diálogo de experiências. (Olga)	<i>Desenvolves uma estratégia pedagógica conducente à realização de cada aluno, permitindo a mobilização de saberes e experiências relacionadas com os contextos e percursos pessoais.</i>			X			
	As informações recolhidas dos diálogos anteriores foram consolidadas com a leitura de um texto (anexo I) sobre as temáticas exploradas. Penso que foi uma estratégia positiva porque exigiu dos alunos a participação e envolvimento em todo o processo de ensino-aprendizagem . (Olga)	<i>Se fossem os alunos a construir a grelha, isso não implicaria mais e maior envolvimento?</i>		X				

	A grelha (anexo II) apresentada posteriormente para o resumo e registo das principais ideias do texto, possibilitou-me observar que algumas explicações dadas por mim, em simultâneo à leitura do texto, foram referências à sistematização e organização da informação do texto pelos alunos. (Olga)	<i>Será que a grelha com as categorias pré-definidas deveria ser apresentada? Ou deveriam ser os alunos a construí-la?</i>		x				
		<i>Registe-se, contudo, o desejo de sistematização dos conteúdos dispersos (dos alunos).</i>			x			
	Ao passar para a área da matemática, propusemos a interligação com a doçaria característica de Santa Clara e realizar problemas de cálculo com a composição desses mesmos doces. O fio condutor foi continuado quando pedi às crianças que escrevessem no caderno frases (anexo III) sobre a venda de quantidades de pastéis numa pastelaria durante uma semana. Estas frases foram copiadas do quadro, pois achei importante que tivessem um apoio visual para poderem consultar. (Olga)	<i>O desenvolvimento curricular integrado no 1.º CEB faz todo o sentido e tu comesas a assumi-lo na tua prática.</i>			x			
	Entretanto, antes de construirmos o gráfico com a informação dada, achei necessário explicar aos alunos a utilidade de um gráfico , para que servia, e a facilidade de consultar a informação por estar tão sistematizada e como se faria a correcta consulta de um gráfico. (Olga)	<i>Percepcionar os objectivos da tarefa aumenta os níveis motivacionais e o envolvimento dos alunos...</i>						x
	A construção do gráfico foi feita em simultâneo com os alunos, e foi pedido a alguns que a fizessem no quadro com o meu acompanhamento para que pudesse observar as suas dificuldades e os passos do seu “pensamento” . (Olga)	<i>Muito bem.</i>			x			
	Ao fazer as primeiras barras do gráfico, sugeri que fizessem o mesmo para o resto da informação que já possuíam. Entretanto fiz uma observação individual para regular as dificuldades de cada aluno e aperceber-me das possíveis formas de explorar o gráfico . Quando finalizaram a elaboração do gráfico, fiz algumas perguntas (anexo V) para poderem consultar e perceber a finalidade de um gráfico e a sua construção. (Olga)	<i>Há já uma preocupação interessante da tua parte em acompanhares a realização da tarefa (avaliar as dificuldades que os alunos vão encontrando) e regulares o ensino em função dessa avaliação.</i>					x	
14/11/05	Devo confessar, desde já, que para mim fazer esta narrativa autobiográfica está a ser bastante complicada na medida em que nunca me tinha deparado com esta situação. (Patrícia)	<i>Há sempre uma 1.ª vez!</i>			x			
	A aula tinha como tema as modificações do meu corpo – os dentes, pretendia que os alunos desenvolvessem competências como: desenvolverem autonomia no relatar de acontecimentos; reconhecerem as modificações ocorridas no seu corpo; distinguir denteção de leite de denteção definitiva; conhecerem as regras de para uma boa higiene dentária ; e, serem capazes de reter a informação fornecida. Como é natural, as crianças não conseguiram adquirir/desenvolver totalmente estas competências, dado que algumas delas... são limadas ao longo do tempo. (Patrícia)	<i>Objectivos da aula.</i>			x			
		<i>Vão sendo. Porquê? (responder)</i>		x				
	Assim, posso dizer que as crianças, com a informação que já retinham e com a que forneci, conseguiram desenvolver estas competências. Por sua vez, o reconhecimento de uma denteção	<i>Como sabes?</i>		x				
		<i>Como concluíste isto?</i>		x				

	<p>de leite e de uma dentição definitiva não foi bem adquirida dado que já no final da aula, alguns alunos revelaram certas dificuldades. Quanto à competência de desenvolverem autonomia no relatar de acontecimentos tem de ser limada nas próximas aulas dado que numa só aula é complicado levar as crianças a, por si só, verbalizarem correctamente o seu pensamento. (Patrícia)</p>	<p><i>Daí a importância dos tempos de fala das crianças... não é?</i></p>			x				
	<p>Relativamente, à estratégia e actividades a que recorri denote-se pela positiva, e digo pela positiva tendo em conta as reacções da turma, a medição e pesagem de cada elemento do grupo (em que demonstraram grande entusiasmo); o visionamento das duas placas de dentes (em que as crianças demonstraram alguma indignação e consciencialização para a importância de ir ao dentista); e, a representação da história. “Vamos aprender a lavar os dentes” (a turma revelou uma grande alegria e entusiasmo na forma como foi apresentada a história, também neste momento mostrou uma grande capacidade de atenção e concentração, conseguindo responder a todas as perguntas feitas acerca da história). Por outro lado, saliente-se que a estrutura da minha aula poderia ter sido diferente levando mais, desta forma, as crianças a alcançar melhores resultados. Isto é, talvez se tivesse começado pela história levaria a cada elemento da turma a chegar sozinho aos conceitos leccionados, desta forma o processo de aprendizagem não teria sido tão dedutivo. Sei que o processo dedutivo, não é de todo um processo errado no sentido em que existem alguns autores que defendem que, no 1º ciclo do ensino básico, este é o processo mais adequado a utilizar. Contudo, como em tudo na vida, tem de haver um meio-termo e nesta aula acho deveria ter começado pela história. (Patrícia)</p>	<p><i>Uma competência é sempre um saber que se constroi em acção... (A aprofundar no futuro)</i></p>							x
		<p><i>Tentar reflectir sobre as razões do empenhamento dos alunos.</i></p>				x			
		<p><i>Quem são os autores?</i></p>	x						
	<p>Seguidamente, penso que nesta aula desenvolvi competências do foro científico uma vez que para leccionar a matéria tive de fazer pesquisa em livros e na Internet, aprofundando os conhecimentos que já tinha. Consegui ter uma boa interacção com a turma e realce-se este facto dado que o tempo de observação foi pouco (dois dias apenas). Desenvolvi actividades bastante didácticas o que me levou a aperfeiçoar a minha capacidade de elaborar materiais. Por último, penso que consegui limar a minha capacidade de gestão de tempo.</p> <p>Para finalizar, destaco a importância da prática pedagógica ao longo do curso dado que só contactando com a realidade educativa é que consigo evoluir enquanto futura professora. (Patrícia)</p>	<p><i>Que saberes científicos aprofundaste?</i></p>	x						
		<p><i>Claro!</i></p>			x				
		<p><i>Para as próximas narrativas enfatiza apenas as questões que seriam (serão) respondidas de forma divergente e porquê.</i></p>				x			
		<p><i>Reage também a 1 ou 2 questões agora levantadas.</i></p>				x			
15/11/05	<p>Assim, comecei por questionar os alunos acerca de outros símbolos nacionais que conhecessem. Através de uma interacção com eles, concluiu-se que o Hino Nacional constitui um símbolo nacional devido à sua importância e simbologia. Para que os alunos entendessem o contexto em que surgiu, pesquisei e li-lhes um texto que contextualizava e situava no tempo e no espaço o Hino Nacional. (Sofia)</p>	<p><i>O questionamento e a interacção como estratégia de intervenção.</i></p>							x
		<p><i>O texto como fonte de informação.</i></p>							x
		<p><i>Porque não foram eles a ler?</i></p>		x					
	<p>De seguida, apresentei então um cartaz com o Hino com o objectivo de os alunos o copiarem, no fim de o visualizarem, de o lerem e de ser explorado o seu significado. (Sofia)</p>	<p><i>A cópia como registo.</i></p>							x

	Concluída a cópia, pedi a cada aluno que lesse uma estrofe, até que todos tivessem a oportunidade de ler. (Sofia)	A leitura ao serviço da aprendizagem							x
	Alguns alunos sabiam que o Hino era constituído por outras estrofes, pelo que lhes coloquei uma tarefa: ir investigar, em diversas fontes , quais as estrofes que o constituem para que estes agucem o gosto de pesquisa. (Sofia)	Fazer propostas de investigação aos alunos é uma estratégia de ensino-aprendizagem que hoje devemos privilegiar.					x		
		Mas quais as fontes que sugeriste? Estavam disponíveis?	x						
	Finalmente, cantou-se “A Portuguesa”, depois de lhes ter questionado quais as situações em que o Hino é entoado e qual a postura que se deve ter ao cantá-lo (ter uma atitude de respeito, estar direito e colocar a mão no peito). (Sofia)	É uma prática pouco comum hoje.					x		
	Além disso, senti algum receio em utilizar alguns termos , uma vez que considerava que alguns alunos iriam sentir algumas dificuldades em compreender o seu significado, dado o nível etário, tais como “ vetar ” e “ promulgar ”. Deste modo, tive de ser eu a indicar a maior parte das funções do Presidente da República. (Sofia)	Não debes ter medo de utilizar os termos desde que explícites o sentido dos mesmos e os alunos compreendam...					x		
		Só indicar? Houve registo? Contextos?	x						
	Um pouco como curiosidade , foram apresentadas duas imagens: a imagem do primeiro presidente da república (Manuel de Arriaga) e do actual (Jorge Sampaio). Houve ainda um aluno que fez referência às novas eleições que terão lugar brevemente (em Janeiro), pelo que foi possível utilizar o friso cronológico construído na aula anterior para colocar essa nova informação. (Sofia)	Porquê?			x				
		Muito bem.				x			
	Pessoalmente, são as questões da avaliação que ainda me fazem sentir algumas dificuldades , nomeadamente quanto aos momentos de avaliação. (Sofia)	Assunto a reflectir. Há estratégias que podes mobilizar da literatura e outras que tu mesma podes criar...					x		
	Concluindo, pode-se induzir que no decorrer desta aula, coloquei em evidência algumas competências profissionais, nomeadamente: incentivei os alunos a investigarem, selecionei e elaborei material adequado, comuniquéi adequadamente com os alunos , respondendo com clareza às questões relativas aos conteúdos e integrei nos diversos momentos de aula as contribuições dos alunos. (Sofia)	Muito bem.				x			
15/11/05	A sessão desta semana, que ocorreu no dia 15 de Novembro, foi sem dúvida nenhuma, a que mais me marcou até hoje . (Rute)	Acho que cada dia de estágio pode ser um marco importante para cada um de nós...				x			
	É certo que os dias de prática pedagógica ainda são poucos, mas foi claro que há muito trabalho para desenvolver e que necessito de bastante apoio . (Rute)	Podes contar com o apoio de todos.				x			
	Iniciei a sessão com uma revisão das palavras que foram leccionadas na aula anterior. A leitura, por parte dos alunos, foi correcta. No entanto, eles não sabiam o conceito de letra e de palavra. Por exemplo, na palavra “pata” eles diziam que existiam quatro palavras. Este foi o ponto mais difícil que tive de enfrentar e, sem sucesso, porque eles continuaram a não saber distinguir uma coisa da	E deviam saber?	x						
		Como é que os podemos ajudar?		x					
		Não estará aqui a falta de compreensão entre a parte e o todo? Relação de inclusão?		x					

outra. (Rute)	<i>É também uma questão que remete para os pré-requisitos de natureza conceptual que as crianças ainda não terão desenvolvido.</i>						X
	<i>Vê Ana Teberosky, Emília Ferreiro...</i>				X		
É sem dúvida um aspecto negativo da minha prática, mas acho que o problema deles não está bem em distinguir ambos os conceitos, mas sim na dificuldade de associar a escrita à oralidade. (Rute)	<i>Ao contrário, são os problemas que a prática nos coloca que nos leva a evoluir...</i>			X			
Analisando a avaliação dos alunos sinto que os recursos que utilizei são insuficientes para perceber se os alunos compreenderam ou não os conteúdos abordados. (Rute)	<i>Temos que perceber através das produções dos alunos: respostas, execução das tarefas, aplicação das aprendizagens...</i>						X
Fazendo uma análise relativamente à grelha preenchida no final de cada sessão, na minha opinião, acho que consegui manter regras de funcionamento , no entanto o ritmo de trabalho foi “lento”, não havendo uma adequação ao ritmo de alguns alunos, que pareciam estar a dormir. A concretização das estratégias e actividades ficou muito aquém das expectativas, devido à incapacidade, da minha parte, para improvisar e ultrapassar determinadas dificuldades. Os métodos e técnicas mobilizados no processo de ensino–aprendizagem não foram diversificados e coerentes. Não foram diversificados porque apenas recorri às etiquetas com as imagens e as palavras. E, não foi coerente porque não correspondiam aos conhecimentos prévios dos alunos. Como já referi anteriormente, as estratégias e actividades não estavam adequadas aos ritmos de aprendizagem, saberes, motivações, interesses e vivências dos alunos. Será um aspecto a melhorar , nas próximas sessões, talvez devido ao facto de não terem sido utilizadas diferentes modalidades de trabalho. Os materiais utilizados eram poucos, mas considero-os bem elaborados e utilizados adequadamente durante a gestão pedagógica. (Rute)	<i>Não concordo com estas conclusões sobre a tua aula. Acho que se o facto de teres tomado consciência das tuas limitações já foi uma aula positiva em ordem à tua formação. A questão que se coloca é que tenhas força para superar as fragilidades que referes sentir. O apoio de todos nós não te vão faltar. Não hesites. Contacta-nos e expõe as tuas dúvidas, receios...</i>			X			
Na parte da reflexão, nesta sessão a avaliação foi realizada pelo nosso professor supervisor. Muitas das questões que ele colocou não consegui obter resposta para elas, no entanto tenho consciência dos erros que cometi. (Rute)	<i>A função do supervisor é pôr as pessoas a pensar, gerar conflitos cognitivos de modo a que se possa, pela sua solução, fazer avançar os formandos na construção da sua profissionalidade docente...</i>						X
Em suma, avalio a minha prática como má . (Rute)	<i>Há quem faça pior e não tem essa ” impressão”.</i>			X			
Cometi muitos erros e alguns deles apenas detectei na reflexão em grupo . Considero que ainda há muito trabalho a desenvolver e “muita aresta a limar”. (Rute)	<i>É para isso que ela existe! A reflexão tem potencialidades que devemos explorar. Lê autores como Schön, Alarcão, Perrenoud... que te ajudam como lidar com a reflexão enquanto estratégia de desenvolvimento profissional.</i>				X		

15/11/05	Nesta sessão o meu envolvimento com as crianças e o seu trabalho foi bastante positivo e gratificante, pois foi possível regular as aprendizagens através da verificação da realização das tarefas individualmente. (Olga)	<i>A avaliação formativa como estratégia auto-reguladora do processo de ensino/aprendizagem.</i>								x
	Ainda sinto alguma dificuldade na comunicação com os alunos, a nível da compreensão de algumas palavras. Existe sempre a necessidade de “trocar por miúdos” sinónimos das palavras ditas. (Olga)	<i>Não sintas isso como uma dificuldade. É mesmo assim que se faz. O pior que podia acontecer era “infantilizar” a comunicação...</i>			x					
	No final desta sessão ainda surgem algumas dúvidas em termos de actuação quando algumas crianças necessitam de repreensões. Na minha opinião entendo que, quando se trata do não cumprimento das regras de sala de aula, a chamada de atenção deve ser feita em grupo porque acho importante que se esclareça a necessidade e o fundamento do seu cumprimento com a turma toda. Isto para que, se houver mais questões e necessidade de conversa sobre as regras, que se esclareçam, para que as crianças não as interpretem como impostas, mas como necessárias. (Olga)	<i>É um problema transversal ao grupo-turma mas creio que estás no bom caminho.</i>			x					
15/11/05	Iniciei esta aula com o dilema “Lavar ou não os dentes?”. Os alunos estiveram pouco concentrados e irrequietos, talvez porque o assunto não fosse interessante, ou talvez porque eu não fui capaz de conduzir bem a situação. (Sónia)	<i>Achas que não?</i>		x						
	Depois de uma conversa, em que poucos participaram , eu tinha como tarefa proposta a apresentação de uma cassette VHS intitulada “A boca e os dentes”, mas o vídeo da escola não teve vontade de trabalhar. (Sónia)	<i>Porquê. Não estavam interessados? Por que seria?</i>		x						
	Depois de uma conversa, em que poucos participaram, eu tinha como tarefa proposta a apresentação de uma cassette VHS intitulada “A boca e os dentes”, mas o vídeo da escola não teve vontade de trabalhar. Improvisei um diálogo acerca dos malefícios do tabaco, uma vez que o Dia Mundial do Não Fumador era daí a 2 dias. (Sónia)	<i>Há sempre imprevistos mas também uma saída...</i>			x					
	Não foi bem conduzido, pois nunca levei os alunos a explorar o conceito de <i>malefícios</i> . Os alunos não efectuaram aprendizagem, porque nem sequer foi feito um registo do que alguns alunos iam dizendo. Apenas os alunos que têm uma memória auditiva mais apurada, retiveram informação e mesmo assim não sei... (Sónia)	<i>É uma afirmação muito rigorosa porque não tens dados para sustentá-la. Só com uma avaliação das aprendizagens poderias fazer essa afirmação.</i>						x		
	Em paralelo com este diálogo abordei os sinais de pontuação , mas de uma forma muito superficial, o que para alguns alunos não se traduziu em aprendizagem significativa . (Sónia)	<i>O que significa este conceito? Reage à questão na reflexão de fim de semestre.</i>		x						
	Limitei a aprendizagem, pois apresentei os sinais de pontuação, disse para que servissem e nada mais, se calhar um registo para o caderno diário tinha sido proveitoso para os alunos, pois quando tivessem dúvidas poderiam fazer consulta. Contudo, a maior parte dos alunos já possuía conhecimento neste assunto. (Sónia)	<i>Há aqui uma lógica transmissiva do saber. Apenas te limitaste a “passar” a informação. Só que a informação e conhecimento são conceitos diferentes...</i>						x		

Eu não sabia como gerir os interesses individuais e transformá-los em interesses colectivos , para que assim fizéssemos um texto em que todos participássemos. (Sónia)	<i>Apesar de serem alunos do 2.º ano, os alunos ainda continuam a ver o que os outros dizem segundo a sua própria perspectiva que procuram impô-la. Têm dificuldade em se descentrar dos seus pontos de vista.</i>						X
	<i>Este processo de aceitar a opinião dos outros é lento e faz-se por pequenas cedências: “hoje és tu que comes, mas amanhã é o ...” “disseste muito bem, mas a frase do...parece melhor, o que pensas?” Enfim, é aos poucos (e nunca num dia de estágio) que o processo avança.</i>						X
	<i>O que parece errado é, por causa dessa dificuldade, concluíres que não é possível fazer um trabalho colaborativo! Quanto mais tarde comesares, pior. Não concordas?</i>		X				
A proposta seguinte era elaborar um texto colectivo. Nunca pensei que fosse tão difícil... são 16 crianças a querer que a sua ideia prevaleça . (Sónia)	<i>É óbvio. Porquê? Reage à questão.</i>		X				
A última actividade que os alunos realizaram foi um cartaz alusivo ao Dia Mundial do Não Fumador que se celebra a 17 de Novembro. Os alunos foram convidados a escrever uma frase sobre o mal que o tabaco faz acompanhada de uma ilustração. O trabalho final ficou original , pois cada aluno colocou a sua criatividade a uso. (Sónia)	<i>Muito bem.</i>			X			
Privilegiar a comunicação horizontal; (Sónia)	<i>Muito bem. É uma competência que muita gente não consegue mobilizar.</i>			X			
Ser capaz de superar situações imprevistas em sala de aula. (Sónia)	<i>Mas parece-me que reagiste bem à inoperância do vídeo.</i>			X			
Incentivar diversas formas de interacção e de participação entre os alunos. (Sónia)	<i>Acabaste de dizer atrás que privilegiaste a comunicação horizontal, o que implica a interacção entre os alunos, não é?</i>			X			
Antecipar problemas de aprendizagem ou de natureza disciplinar. (Sónia)	<i>Não é fácil, mas o contacto com a realidade e a experiência, ajudar-te-ão...</i>				X		

	Definir critérios de avaliação com os alunos. (Sónia)	<i>É importante que percebas como é que isso se pode fazer, mas primeiro tens de perceber a sua importância: o que vai ser avaliado, como vai ser avaliado. São aspectos que os alunos também devem conhecer antes de serem avaliados!</i>						X	
15/11/05	Esta actividade, sem uma intenção inicial , acabou por ser o ponto de partida para o tema que ia ser abordado. (Edite)	<i>Então qual é o sentido que se deve atribuir a esta tarefa? Reagir para a reflexão de final de semestre.</i>		X					
	A professora Marta contou aos alunos que tinha ido ver o jogo de Portugal ao Estádio Cidade de Coimbra, iniciando-se um diálogo sobre os símbolos que representam o nosso país, aparecendo de uma forma natural a Bandeira Nacional e o Hino . Os alunos ficaram a saber que existia outro que era muito importante mas não souberam qual o símbolo, pois este iria ser desenvolvido no segundo tempo da aula, juntamente com o Hino . (Edite)	<i>Relacionaste a aprendizagem com o quotidiano! É isso mesmo.</i>			X				
		<i>Criação de expectativas. Usaste uma estratégias motivadora...</i>			X				
	O diálogo gerado com os alunos é de extrema importância , uma vez que a partir deste os alunos recuperam as suas experiências pessoais e adequam-nas ao tema que está a ser tratado. (Edite)	<i>Se as relações de poder no diálogo forem equilibradas...</i>						X	
		<i>Muito bem.</i>			X				
		<i>Actualizar saberes para os ampliar através de novas interacções.</i>							X
	A turma foi dividida em três grupos , tendo o cuidado de formar grupos mais ou menos equilibrados, pretendendo com tal, que existisse uma interajuda entre os diferentes elementos, como é característico nos trabalhos de grupo, onde os que têm mais dificuldades recebem o apoio dos restantes colegas. (Edite)	<i>Boa estratégia.</i>						X	
		<i>Formar grupos de aprendizagem implica esse equilíbrio. Alunos MB com B, B com S, S com F. Mas depende também dos objectivos...</i>							X
		<i>O trabalho cooperativo revela-se muito formativo se respeitadas algumas regras e tu já revelas alguma preocupação com elas...</i>						X	
	A actividade consistia em entregar um texto diferente a cada grupo, sendo um sobre a Bandeira Nacional, outro sobre a Bandeira dos Açores e o terceiro sobre a Bandeira da Madeira. Ao longo destes eram apresentadas algumas das características da região (no caso do texto da Madeira e dos Açores) e, posteriormente, encontrava-se uma descrição das bandeiras. (Edite)	<i>Uso do texto como fonte de informação.</i>						X	
		<i>Ver outras possibilidades.</i>				X			
	Os alunos trabalharam o texto, sabendo que de seguida iriam apresentá-lo aos colegas. Esta	<i>Funcionalidade da tarefa.</i>							X

intenção de dizer aos alunos a finalidade do trabalho que estes iriam realizar é importante, pois faz com que eles se sintam mais motivados e que sintam necessidade de organizar o seu trabalho de forma adequada, pois é uma tarefa com um fim para (neste caso, para a apresentação à turma). (Edite)	<i>Muito bem. Motiva os alunos para a tarefa.</i>			x			
O facto de serem os alunos a descobrir como era a bandeira tinha dois objectivos principais: estarem muito atentos para perceberem e conseguirem interpretar correctamente o texto e também porque sendo estes a desenhá-la faz com que absorvam a sua forma e os elementos que a constituem de forma muito mais eficaz . (Edite)	<i>Revelas compreender o sentido do processo de ensino-aprendizagem centrado no aluno e assume-lo na prática.</i>					x	
Foi dado um tempo para trabalharem o texto, com o objectivo das crianças se começarem a habituar a organizar e coordenar o seu tempo. De seguida iniciou-se a apresentação do 1º grupo. Este começou por descrever a Bandeira Nacional e desenhá-la no quadro. De seguida explicaram o significado de cada elemento que constitui a nossa bandeira . Os restantes alunos foram questionando os colegas sobre alguns aspectos em que tinham algumas dificuldades, sobre as quais foram sendo esclarecidos. (Edite)	<i>Tempo de planeamento/organização.</i>			x			
	<i>Muito bem. Para poderem explicar tiveram que aprender primeiro.</i>			x			
	<i>O questionamento por parte dos colegas é tão importante como o do professor.</i>						x
O meu papel, enquanto professora, baseou-se na orientação, dando espaço à turma de se organizar, apresentar o seu trabalho e colocar as suas dúvidas. Penso que é muito importante darmos às crianças este espaço pois eles orientam a aula conforme os seus saberes e as suas dúvidas . Contudo é sempre necessária uma orientação com o objectivo de não se criarem conceitos menos correctos e destes não divagarem sobre alguma questão. É necessário fazer com que os assuntos em discussão estejam sempre relacionados , de alguma forma, com os principais aspectos a abordar ou com os saberes dos alunos. Ao longo desta actividade as crianças demonstraram-se bastante interessados e motivados . (Edite)	<i>Professor orientador/criador das situações de aprendizagem.</i>						x
	<i>Depende da divagação. Há divagações que se devem incentivar. Pensa quais.</i>				x		
	<i>Do nosso ponto de vista? Pode não ser o do aluno, não achas?"</i>		x				
	<i>Temos que saber antes de "cortar..."</i>				x		
	<i>Pudera!</i>			x			
No final da apresentação do primeiro grupo coloquei no centro do quadro, na parte superior, a Bandeira de Portugal e foi neste momento que os alunos resumiram o trabalho que os colegas tinham apresentado, pretendendo com tal tarefa avaliar os conhecimentos com que os alunos ficaram. (Edite)	<i>O trabalho de síntese efectuado pelos colegas constituiu uma estratégia alternativa à avaliação tradicional.</i>						x
	<i>Achas que propostas como as que implementaste são mais interessantes e formativas do que os tradicionais testes de avaliação? Porquê?</i>		x				
Nesta altura uma aluna perguntou se a Madeira e os Açores também tinham um hino. Perante esta interrogação, pedi que investigassem sobre tal questão , pretendendo desenvolver nos alunos a procura e a investigação. (Edite)	<i>Muito bem. Incentivar a investigação como meio de construção de saberes.</i>			x			
	<i>A questão é saber se os alunos têm competências e os meios para investigarem. Tem essa consciência?</i>		x				

	Partindo do testemunho de uma aluna que já conhecia a Madeira , falou-se de diversos aspectos, como a temperatura, o famoso vinho da Madeira e as flores e frutos que existem devido ao clima. (Edite)	<i>As vivências e os saberes dos alunos são sempre um bom ponto de partida para a aprendizagem.</i>							x
	No final, todas as bandeiras se encontravam no quadro, permitindo uma visualização, melhor percepção e consequente absorção da informação, visto que a melhor via de absorver é a visão . (Edite)	<i>Será?</i>		x					
	Uma das seguintes actividades que poderia ter sido desenvolvida era resumir , no quadro, as principais características de cada bandeira, efectuando um registo escrito da oralidade. Tal não foi realizado e, apesar de a considerar bastante importante, penso que os alunos tinham conseguido captar a informação . Talvez tivesse sido pertinente uma pequena ficha de avaliação para averiguar os conhecimentos com que cada aluno teria ficado. (Edite)	<i>Ajudaria a sistematizar, não é?</i>			x				
		<i>Só? E o conhecimento construído?</i>		x					
		<i>Para os alunos responsáveis pelas exposições/ comunicações achas que era necessária?</i>		x					
	Esta actividade consistiu quase num jogo , onde os alunos teriam de procurar as principais diferenças da bandeira que se encontrava no quadro, tendo em conta a última bandeira analisada. (Edite)	<i>As actividades que transportam desafios e ludicidade são sempre motivadoras para as crianças.</i>							x
	Para terminar a aula e realizar uma tarefa mais prática, foi distribuída uma folha onde se encontrava a Bandeira Nacional que os alunos tiveram de pintar, recortar e colá-la num palito, resultando uma Bandeira Nacional pequena. Esta actividade, além do seu carácter manual e também lúdico , permitiu que os alunos tivessem um contacto mais directo com a Bandeira Nacional, uma vez que uma competência que eles têm de desenvolver é precisamente a de compreender o significado da Bandeira Nacional e conhecê-la . A melhor forma de conhecê-la é precisamente manuseá-la, tê-la presente . (Edite)	<i>Actividade de Expressão Plástica. Desenvolvimento de outras destrezas mas relacionadas.</i>							x
		<i>Percebe-se que conheces as competências que os alunos devem aprender.</i>						x	
		<i>Creio que comesas a mobilizar na prática que aprender é um processo interno de reorganização dos saberes dos sujeitos que acontece na interacção com os objectos de aprendizagem.</i>							x
		<i>Estás no bom caminho...</i>			x				
		<i>Edite, há um pensamento pedagógico próprio que começa a afirmar-se. Muito bem. Continua.</i>			x				
	Ao longo da aula e tendo em conta as competências que mencionei na última reflexão, considero que a competência de saber coordenar o espaço e as actividades na sala de aula para os dois anos de escolaridade tomou uma evolução positiva nesta aula . Contudo, visto ser uma aula destinada ao Estudo do Meio e à Expressão Plástica, esta competência é mais fácil de gerir. (Edite)	<i>Competência em construção. A experiência da prática e a reflexão conduzir-te-ão a lidares cada vez melhor com a diferenciação pedagógica.</i>			x				
21/11/05	O tema abordado nesta aula foi o ciclo da água. Na minha aula a área sobre a qual incidiu a matéria a leccionar foi Português. Como era 2ª feira a aula iniciou-se com a hora das novidades permitindo que os alunos durante esta hora expressassem acontecimentos vividos utilizando um vocabulário diversificado. Neste dia utilizei um método ligeiramente diferente do habitual .	<i>Mas o que é importante é o “tempo de fala”, as experiências e a possibilidade de desenvolver o currículo a partir «desse tempo».</i>							x

	Levei uma caixa com vinte cubos pequenos lá dentro, todos eles numerados de um a vinte. Atribui um número a cada aluno e pela ordem que eu defini, um aluno tirou um cubo. O aluno com o número correspondente ao do cubo tinha que ir ao centro da sala e responder a uma questão que o colega lhe colocava sobre o seu fim-de-semana. Esta actividade mostrou a preocupação que tive em tornar diferente aquele momento proporcionando aos alunos outra forma de poderem contar aos colegas e professores as suas novidades. (Diana)	<i>É bom ir tentando abordagens diferentes.</i>			x			
	Posteriormente levei-os a imaginar que estavam no cinema para verem um filme que não estava legendado e que seriam eles, através das imagens apresentadas, que tinham que criar uma história. O facto como introduzi esta actividade despertou nos alunos uma grande excitação e interesse para desenvolverem a tarefa. (Diana)	<i>Estratégia motivadora. A reconduzir no futuro.</i>			x			
	Esta preocupação em ligar as diferentes áreas de ensino é uma competência que eu tenho desenvolvido desde as aulas anteriores. (Diana)	<i>O currículo não pode ser desenvolvido de forma estanque!</i>						x
		<i>Muito bem ter essa preocupação...</i>			x			
	A partir das imagens apresentadas os alunos tiveram a total liberdade em criar a sua própria história. As frases que eles iam sugerindo foram escritas por mim no quadro para que no final originassem um texto. (Diana)	<i>Por que não pelos alunos?</i>		x				
	Depois dos alunos terem passado para o caderno a história que criaram, parti de algumas palavras do texto e com o auxílio de imagens relativas a este introduzi os diferentes graus do adjetivo , estabelecendo comparações. (Diana)	<i>O que significa a expressão?</i>	x					
		<i>Tenta esclarecer a questão.</i>				x		
	Aqui, ao contrário da minha anterior intervenção, defendi o modelo construtivista pois deixei que os alunos criassem eles próprios o conhecimento . Através de um diálogo e partindo dos conhecimentos deles proporcionei-lhes outros novos. Esta foi uma competência que consegui desenvolver com êxito . (Diana)	<i>Queres dizer “defendi ou “apliquei”?</i>	x					
		<i>Proporcionaste-lhes conhecimentos ou informações?</i>	x					
		<i>O conhecimento só eles o podem construir, não é?</i>			x			
	Realizando uma retrospectiva à minha aula, penso que relativamente às intervenções anteriores tive uma ligeira evolução . Coordenei bem o espaço na sala de aula , assim como todas as actividades que realizei. A organização da informação escrita no quadro preto é que ainda tem que ser melhorada, pois senti que não consegui aproveitar da melhor forma o espaço do quadro. (Diana)	<i>Não seria de esperar outra coisa...</i>			x			
		<i>Tens que permitir aos alunos perceberem e isso pressupõe, entre outras, uma organização dos espaços adequada aos objectivos pretendidos.</i>						x
21/11/05	Esta aula de segunda-feira iniciou-se com a revisão dos números aprendidos até então. Esta revisão foi realizada através de uma situação problemática : previamente foram retiradas da sala quatro cadeiras e foi escondida uma outra. Os alunos entraram na sala e logo se apressaram a retirar as cadeiras onde existiam para se sentarem, no entanto ficaram cinco alunos de pé. (Sara)	<i>Usar as situações problemáticas como “meios” de desenvolvimento da currículo (e de consolidação) é uma excelente estratégia. Os programas apontam nesse sentido...</i>			x			

<p>Perguntei aos alunos o que era preciso fazer para resolver o problema destes alunos que estavam de pé, ao qual alguns responderam que estava resolvido, porque eles iriam ficar de pé a aula toda, mas outros responderam que era necessário ir pedir as cadeiras que faltavam à empregada. Questionei, novamente, os alunos acerca de quantas cadeiras eram precisas para que todos os meninos estivessem sentados. Eles contaram os meninos que estavam de pé e responderam correctamente. (Sara)</p>	<p><i>O questionamento como estratégia de intervenção.</i></p>							X
<p>Seguidamente, questionei-os do seguinte modo: e se fossem só dois meninos buscar as cadeiras? Quantas trariam cada um deles? Eles responderam que cada um traria duas cadeiras, no entanto, não o conseguiriam fazer porque são pequenos e as cadeiras são pesadas, segundo a sua opinião. (Sara)</p>	<p><i>A questão foi bem colocada, (...)</i></p>			X				
	<p><i>(...) mas não achas que era interessante conhecer a estratégia usada pelos alunos que conduziu à resposta?</i></p>		X					
	<p><i>A ter em consideração nas próximas intervenções.</i></p>				X			
<p>Durante esta actividade os alunos sentiram-se motivados para participar, e demonstraram interesse em desenvolvê-la. (Sara)</p>	<p><i>Claro, quando as questões são desafiadoras, eles ficam motivados...</i></p>			X				
<p>Esta actividade, entre outras, foram, previamente, planeadas visto que durante a observação ocorrida anteriormente, verificámos que estas crianças devem realizar actividades que impliquem a integração de contextos reais e não abstractos. (Sara)</p>	<p><i>É o contexto da chegada e não de partida...</i></p>			X				
<p>Depois desta revisão, pedi a alguns alunos que se levantassem, deste modo levantaram-se cinco alunos, e todos contaram quantos alunos estavam de pé. Seguidamente, chamei outro aluno para formar um conjunto de um aluno, um de dois alunos, um de três, um de quatro, para trabalhar a seriação. (Sara)</p>	<p><i>Esta operação implica a comparação que também é uma operação lógica e pré-requisito do conceito de número.</i></p>							X
<p>Numa fase posterior, outro aluno agrupou o conjunto de quatro o conjunto de um aluno, o que os levou a perceber que quando temos quatro elementos se adicionarmos mais um ficamos com cinco, neste caso cinco meninos, depois juntaram um conjunto de três ao conjunto de dois meninos para formar, novamente um grupo de cinco meninos, e assim introduzi a quantidade cinco. (Sara)</p>	<p><i>Os alunos construíram o conceito de quantidade?</i></p>	X						
<p>Posteriormente, expliquei aos alunos a grafia do número cinco e todos os alunos desenharam em areia. (Sara)</p>	<p><i>Como?</i></p>		X					
	<p><i>Eles precisam de observar a orientação do traçado visto que o algarismo não se inventa, mas descobre-se. Já existe...</i></p>							X
	<p><i>Discute a diferença entre inventar e descobrir para a reflexão de final de semestre.</i></p>				X			
<p>Mas depois de uma explicação acerca da qual o número maior que ali estava, e qual o menor número, os alunos conseguiram realizar os exercícios seguintes. (Sara)</p>	<p><i>Achas que chegou?</i></p>		X					
	<p><i>O conceito de seriação é complexo já que envolve a comparação sucessiva que não é fácil para as crianças do 1.º ano.</i></p>							X

	Seguidamente passámos para a resolução de palavras cruzadas com o intuito de saber se os alunos eram capazes de relacionar as palavras escritas com as imagens, nesta actividade houve um contratempo, apresentei uma imagem de um pote, o qual eles identificaram, como pote, mas ao ler a palavra, leram po-te, quando perguntei como se lia tudo, disseram jarra . (Sara)	<i>O contexto “jarra” era mais forte...</i>							X
	Assim, uma vez que surgiu uma nova palavra (lata) os alunos decoraram uma lata de sumo ou de salsichas, com saco de serapilheira, para colocar os lápis, e escreveram no fim, a palavra “lata”. Deste modo têm sempre presente a palavra aprendida em algo que precisam constantemente, assim, associam ao conceito ao objecto. (Sara)	<i>Boa estratégia.</i>			X				
		<i>Pensa nessa estratégia(etiquetas) para o ensino/aprendizagem de outras palavras...</i>				X			
21/11/05	O tema a abordar nesta aula eram as atitudes correctas e incorrectas. Optámos por centrar a nossa aula no comportamento que as crianças têm na sala de aula . Fizemos esta opção porque achámos que lhes era um contexto familiar, e também porque verificámos que as crianças ainda tinham alguma dificuldade em construir as regras necessárias para o bom funcionamento das aulas. (Elvira)	<i>Que pela proximidade e familiaridade é um contexto adequado ao objectivo.</i>			X				
	Contudo, a sua grande dificuldade residia no cumprimento dessas mesmas regras . (Elvira)	<i>Que se manifestava de que maneira?</i>	X						
	Iniciei a aula questionando os alunos sobre o conceito de comportamento, mas fazendo referência ao comportamento dentro da sala de aula. (Elvira)	<i>O questionamento como estratégia de intervenção.</i>							X
	No início tive alguma dificuldade em fazer com que as crianças ouvissem a opinião dos colegas mas, depois, com o desenrolar da conversa foram entrando na dinâmica e percebendo a importância de se ouvirem uns aos outros . (Elvira)	<i>Ouvir os outros não é fácil quando o que conta é a minha opinião, além de que o que é dito pelos outros é sempre visto na perspectiva de quem ouve. É esta complexidade que torna difícil aceitar a opinião dos colegas em crianças do 1.º ano!</i>							X
		<i>Claro. É um processo gradual.</i>			X				
	Após chegarmos a uma conclusão em conjunto espalhei, numa mesa anteriormente colocada no centro da sala, várias imagens de crianças com comportamentos correctos e de crianças com comportamentos incorrectos, e pedi aos alunos que fossem dois a dois à respectiva mesa e escolhessem uma imagem que representasse uma atitude que eles costumem ter na escola. (Elvira)	<i>A observação de imagens como estratégia de intervenção.</i>							X
	No entanto, houve algumas crianças que chegaram à mesa e tiraram uma imagem à sorte. Surpreendentemente, quando questionados sobre a tarefa que havia sido mandada fazer, as respostas que obtive fizeram-me perceber que, na realidade, os alunos tinham compreendido o que era para fazer, ainda que a sua acção não o demonstrasse. (Elvira)	<i>É uma forma de aceder à representação que se faz da tarefa.</i>							X
		<i>Que outras formas podemos mobilizar? Reage a esta questão para a reflexão de fim de semestre.</i>		X					
	Para tornar a execução da tarefa mais eficaz, penso que antes de ter espalhado as imagens na mesa deveria tê-las descrito primeiro com a ajuda dos alunos. Talvez permitisse uma escolha mais consciente e realista. (Elvira)	<i>Seria a estratégia mais adequada face ao desenvolvimento dos alunos. É para isso que o estágio serve e a supervisão.</i>			X				

	No fim de todos terem pintado as imagens, apresentei essas mesmas imagens em PowerPoint. Aparecia uma imagem de cada vez e o aluno que tinha escolhido a imagem que estava projectada tinha que a identificar, descrever e dizer porque é que a tinha escolhido. (Elvira)	<i>Uma forma diferente de avaliar o resultado (e o processo) da aprendizagem.</i>							X
		<i>Muito bem! Neste processo, o uso da contra argumentação torna-se eficaz. Porquê? Reage a esta questão na reflexão global de fim de semestre.</i>			X				
	Isto deve-se ao facto da professora ter afixada na sala uma tabela de comportamento, que preenche com os alunos com as cores verde (bom), amarelo (razoável) e vermelho (mau), na qual são os alunos que dizem a cor que merecem justificando a sua escolha. (Elvira)	<i>O pedido de justificação ajuda a “ver melhor”, não é?</i>			X				
	Depois, tinha que dizer se achava se era uma atitude correcta ou incorrecta, seguindo-se a opinião dos colegas e confronto de opinião. (Elvira)	<i>Recurso ao método do conflito sociocognitivo. Muito bem.</i>							X
	A resposta que obtive foi que ela tinha vontade de bater e não conseguia evitar. Seguiu-se um pequeno debate sobre a forma de podermos ajudar a criança. (Elvira)	<i>O debate como estratégia de intervenção. Correcto.</i>			X				
	No fim formei dois grupos, os quais tinham que colar as imagens que tinham escolhido e pintado em dois cartazes, um vermelho para as atitudes incorrectas e um verde para as atitudes correctas. (Elvira)	<i>Acção que se desenvolveu com uma finalidade. Todas as acções didácticas deveriam ter uma finalidade (devem servir para alguma coisa).</i>							X
21/11/05	Foi uma sessão marcada, essencialmente pelo mau comportamento dos alunos e, consequentemente a incapacidade, da minha parte , de dar a volta à situação. (Rute)	<i>O que é e como se manifesta?</i>		X					
		<i>Que estratégias se podem mobilizar para lidar com comportamentos de indisciplina? Para reflexão de final de semestre. Há muita bibliografia sobre o assunto.</i>		X					
	Após esta etapa realizei um pequeno jogo com as crianças, que consistia na troca das palavras (lata e pata). (Rute)	<i>Potenciador da aprendizagem com recurso a estratégias visuais.</i>							X
	As crianças foram capazes de identificar a troca das palavras e de fazer a sua leitura , correctamente. (Rute)	<i>Leitura global.</i>							X
	Todas nós, professoras, ficámos surpreendidas com aquela atitude por parte dos alunos. (Rute)	<i>Não acreditam nas estratégias visuais?</i>	X						
	Relativamente ao nível de trabalho, os alunos tiveram um ritmo normal, sem colocarem a cabeça sobre a mesa, ou pedirem constantemente para irem à casa de banho, talvez devido às actividades. (Rute)	<i>Se calhar foi mesmo devido às actividades. Se as tarefas forem adequadas, tiverem uma configuração lúdica e serem funcionais (servirem para atingir um objectivo dos alunos), eles ficarão motivados e os “maus comportamentos” tenderão a diminuir. Podes acreditar...</i>							X
	Uma das competências que continuo a não desenvolver é a questão da avaliação. (Rute)	<i>É pelas produções e respostas dos alunos que somos capazes de avaliar.</i>				X			

	Tenho consciência dos alunos que ficaram ou não a saber os conteúdos programáticos, mas nada mais, ou seja não tenho consciência se esse conhecimento é apenas naquele instante ou duradouro . (Rute)	<i>Um saber é “duradouro” se após 3/4 semanas ainda estiver presente... e mobilizável...</i>							X
21/11/05	A minha intervenção teve lugar depois do intervalo. Como o minha colega que esteve a actuar antes deixou uma tarefa por concluir eu fiz isso . A tarefa era a correcção de uma ficha de Língua Portuguesa. (Sónia)	<i>Continuação da tarefa. Não podia ficar a meio como é óbvio.</i>			X				
	Mas foi um pouco confuso, pois a correcção era na própria ficha e assim não corre muito bem. Nenhum aluno quer ter respostas erradas, por isso na correcção apagam e escrevem de novo, desta forma não dá para ter o <i>feedback</i> da sua aprendizagem. (Sónia)	<i>O que sugeres em alternativa?</i>		X					
	Finalizei a aula com um exercício de consolidação, mas só deu tempo para fazer uma página, porque já era hora de arrumar. (Sónia)	<i>Devemos ter a preocupação de sistematizar (arrumar) os conhecimentos.</i>				X			
21/11/05	No dia 21 iniciei a aula com a partilha do fim-de-semana em que os alunos tinham de desenhar numa folha a actividade mais significativa que viveram durante esses dois dias. (Alexandra)	<i>Que avaliação foi feita com a tarefa? O que aprenderam? O que desenvolveram?</i>		X					
	As competências foram atingidas, no entanto agora penso que o exercício era demasiado extenso e se voltasse e realizar uma actividade destas não faria igual. (Alexandra)	<i>Consciência da desadequação da tarefa.</i>						X	
		<i>Como farias então?</i>		X					
	No que toca às competências profissionais penso que me encontro ainda no patamar de aperfeiçoamento e descoberta de novas competências . Contudo, e pensando agora na primeira narrativa já entregue, noto que a convivência entre um elemento do grupo de estágio está a melhorar apesar de ser muito difícil conseguir manter uma conversa sem provocações... (Alexandra)	<i>Ainda bem.</i>			X				
	Contudo, e pensando agora na primeira narrativa já entregue, noto que a convivência entre um elemento do grupo de estágio está a melhorar apesar de ser muito difícil conseguir manter uma conversa sem provocações ... (Alexandra)	<i>Devemos saber desvalorizar certas “provocações”.</i>				X			
	Foi a primeira vez que explorei a Área Projecto e a turma respondeu bastante bem ao diálogo. Iniciei a conversa com as nacionalidades diferentes de D.Pedro e D. Inês que abordaram na aula anterior, com objectivo de incidirmos no direito a uma nacionalidade, a um nome e a uma identidade. (Olga)	<i>Sequenciação e articulação curricular.</i>							X
	Nesta sessão as crianças trabalharam para um objectivo comum e mostraram-se bastante motivadas. Isto deve-se também ao facto da actividade ser explorada através da expressão plástica . Acho que esta actividade foi bastante pedagógica porque envolveu as crianças de uma forma didáctica levando-os a pensar nos direitos que achavam que tinham. Naturalmente as crianças interagiram espontaneamente por que eram mobilizados saberes (saber-fazer, saber-ser), interesses, motivações e vivências dos alunos. (Olga)	<i>Interdisciplinaridade.</i>							X
	Penso que foi coerente passar para a leitura do texto “A menina sem nome” porque mostrou a necessidade de uma criança ter uma identidade e uma nome. As crianças perceberam a importância de termos “raízes”, uma família para nos proteger e sermos diferenciados por um nome. (Olga)	<i>Este texto não poderia ser o suporte inspirador para o desenvolvimento da aula?</i>		X					

	No final da aula apercebi-me que a turma funciona bastante bem quando contacta com a expressão plástica, o que acho ser um bom ponto de partida para a abordagem de certos temas. (Olga)	<i>A aprendizagem significativa só acontece quando envolve interação com o objecto de aprendizagem. Muitas vezes a interação é feita mas com a sua representação. É aqui que, por vezes, caímos na “tentação” de usar certos suportes de aprendizagem de forma menos reflectida. Por exemplo, a expressão plástica, podendo ter um papel importante no desenvolvimento de saberes diversos, também promove competências plásticas....</i>							X
21/11/05	Sabendo de antemão que é um tema de difícil compreensão e aprendizagem para as crianças, tomei as devidas precauções, tendo o cuidado de elaborar (em conjunto com o meu grupo de estágio) um alargado leque de actividades que facilitassem a aprendizagem e a tornassem mais significativa. (António)	<i>Porquê?</i>		X					
	Ainda sem saberem o que lhes estava a ser ensinado , os alunos limitavam-se a acompanhar atentamente as actividades. (António)	<i>Não saber o que se está a aprender será bom? (reage a esta questão)</i>		X					
	Mas nesta actividade surgiu algo novo, embora eu não o tenha sabido explorar com a profundidade desejada – o eixo de simetria (condição para uma figura ser simétrica). Embora os alunos tenham chegado às conclusões que eu desejava, que eram a igualdade das formas e a equidistância a uma linha central imaginária , podia ter explorado logo o conceito de eixo de simetria. Não o fiz, pois tencionava transmitir os conhecimentos o mais cuidadosamente possível, sem precipitações. E este mesmo conceito seria abordado mais adiante. (António)	<i>Para os alunos do 2.º ano não é fácil. Porquê?</i>		X					
		<i>Revelas alguma preocupação transmissiva...</i>						X	
		<i>Que alternativas?</i>		X					
	De seguida, distribuí novamente folhas em branco aos alunos para eles dobrarem ao meio e de seguida colocarem borrões de tinta num dos lados dobrados da folha. Numa fase posterior dobrariam a folha ao meio e quando abrissem veriam novamente os mesmos fenómenos; figuras iguais e à mesma distância duas a duas. (António)	<i>Esta é uma prática comum que costuma resultar se os alunos forem convidados a reflectir sobre os resultados da sua acção</i>							X
	Para rever os conceitos abordados e para os alunos começarem a tomar contacto com os conceitos , a terminologia e situações de aplicação diferentes das que haviam experimentado, apresentei um documento em PowerPoint . (António)	<i>Será que o Powerpoint não constituiu apenas um meio diferente de dar informação?</i>		X					
	A motivação esteve sempre presente, e conceitos como simetria e eixo de simetria foram explorados, culminando com exercícios em que todos os alunos participaram. Alguns deles satisfatoriamente. (António)	<i>Muito bem. Tratou-se de uma tarefa de consolidação e de verificação de conhecimentos...</i>			X				

	Por último, entreguei uma ficha de consolidação para obter um real feedback das suas aprendizagens e capacidade para as aplicarem. No entanto, nela havia um exercício algo complicado para crianças da sua faixa etária. (António)	<i>Porquê?</i>		x					
	Foi a primeira aula em que me senti quase professor. Até ao fim da minha carreira, que começa agora a dar os primeiros passos, nunca hei-de ser um verdadeiro professor , mas considero ter sido a primeira vez que me aproximei desse conceito. (António)	<i>Porquê? O que é um verdadeiro professor?</i>		x					
	A motivação esteve sempre presente, e isso deveu-se ao carácter significativo das aprendizagens . Creio ter aplicado o método indutivo sendo esta a principal competência que eu desenvolvi e daí a minha escolha ter recaído sobre esta aula em particular. (António)	<i>Ou das tarefas de aprendizagem?</i>	x						
		<i>O que o distingue do dedutivo?</i>		x					
		<i>Quais os modelos de intervenção que os mobiliza?</i>	x						
21/11/05	Como é um segundo ano é bastante importante este tipo de actividades, pois com este tipo de actividades é possível às crianças desenvolverem a sua oralidade . (Carlos)	<i>Só?</i>		x					
		<i>Que outro aproveitamento se pode fazer das “novidades” de fim-de-semana?</i>		x					
	Nas últimas intervenções realizadas por nós estagiários, verificou-se que o comportamento das crianças se tem vindo a desajustar , e por isso decidimos definir regras de conduta a ter dentro e fora da sala de aula, para que sensibilize estes que têm tido um comportamento desajustado. (Carlos)	<i>Não era melhor envolver os alunos na definição de regras?</i>		x					
	Depois de definidas as regras a ter dentro e fora da sala de aula, foram registadas no quadro para que as crianças copiassem para um pergaminho, de forma a interiorizarem as regras a respeitarem, por elas próprios estabelecidas . (Carlos)	<i>Afinal os alunos também participam... É assim mesmo.</i>			x				
		<i>Por que razão é tão importante a participação dos alunos?</i>		x					
	Considero que foi uma actividade bastante importante, pois acho que sem regras de comportamento o aproveitamento escolar revela-se diminuto. (Carlos)	<i>Não havendo disponibilidade cognitiva não há espaço para a aprendizagem intencional.</i>							x
	Para que estas regras estivessem sempre presentes dentro da sala de aula quando necessário, afixaram-se cartões com as mesmas na porta da sala de aula . (Carlos)	<i>A “força” do estímulo é por vezes importante. Obriga a pensar, não é?</i>							x
	Depois disto foi apresentado um PowerPoint , incrementando desta forma uma vertente atractiva no abordar do tema. (Carlos)	<i>Recursos audiovisuais (motivação).</i>							x
	O jogo é sempre uma forma de colocar as crianças activas, participativas e entusiasmadas com a sua colaboração na “angariação” de pontos para a sua equipa . (Carlos)	<i>As actividades lúdicas são sempre motivadoras e devem ser implementadas se favorecerem as aprendizagens.</i>							x
	No entanto, o professor supervisor considerou ter sido uma aula dedutiva . Tendo sido um ponto bastante focado pelo professor supervisor, acerca do professor dedutivo, consultei alguns documentos em que alguns autores consideram não ser um método errado , pois depende a matéria	<i>Qual o sentido desta expressão?</i>		x					
		<i>Muito bem!</i>			x				
		<i>Claro, não há métodos errados!</i>			x				

	a abordar. Há ainda quem defenda que é o método mais próprio a utilizar com crianças do 1ºCiclo. Há ainda quem defenda que é o método mais adequado para utilizar com crianças do 1ºCiclo. (Carlos)	<i>Esta afirmação só é válida para a aprendizagem de “convenções” ou para os autores que se inscrevem nas perspectivas behavioristas o que não é o meu caso.</i>							X
	Considero que corra como corra uma aula , no fim encontramos sempre algo de produtivo. (Carlos)	<i>Há aulas em que os alunos nada aprendem... ou achas que não?</i>		X					
22/11/05	Este diálogo pretendeu que se formassem conceitos a partir das vivências das crianças e considero que foi bem conseguido. (Edite)	<i>Reconheces que a construção de conhecimento é um processo de reestruturação de saberes que já se possuem.</i>						X	
	A actividade seguinte consistiu na construção de um puzzle . Através deste foram abordados diversos conceitos, como por exemplo: nascente, foz, margem direita e esquerda, afluentes e ainda a explicação dos fenómenos de evaporação e condensação. Foi uma actividade que permitiu aos alunos visualizar melhor a situação que estava a ser somente explorada através da teoria. Através desta visualização considero que se tornou mais fácil a compreensão. (Edite)	<i>Trata-se de uma estratégia de aprendizagem centrada na acção.</i>							X
		<i>Criação de imagens mentais. Bem observado.</i>			X				
	A intervenção da professora cooperante foi bastante importante , pois possibilitou-me orientar a aula para um ponto interessante, pois cabe aos professores prepararem os alunos para a vida e para situações reais. (Edite)	<i>É este o seu papel. Na escola fala-se em trabalho colaborativo que deves abraçar.</i>						X	
		<i>Funcionalidades das aprendizagens.</i>							X
		<i>Elimina a dicotomia teoria-prática.</i>							X
	Tais foram compreendidos de forma fácil por alguns alunos e outros tiveram alguma dificuldade em assimilá-los . (Edite)	<i>Como pensas que podem ser ajudados? Reagir para a reflexão de fim de semestre.</i>		X					
	A aula terminou e não consegui realizar as experiências, contudo considere mais importante não apressar a explicação dos conceitos por causa de tal , uma vez que a compreensão destes era bastante importante para a realização das experiências. A planificação é uma planificação aberta . (Edite)	<i>É a actividade que determina o tempo e não o contrário, não achas?</i>							X
		<i>Tenta fundamentar a opção por uma planificação aberta.</i>					X		
	Considero que a aula correu bem, contudo, como eram muitos conceitos, se realizasse a aula novamente, realizaria uma ficha de avaliação no final da aula , permitindo-me avaliar no momento, as aprendizagens dos alunos. (Edite)	<i>Porquê esta tendência pelas fichas?</i>		X					
		<i>Pensa noutras alternativas.</i>					X		
	Ao nível das competências, considero que consegui criar estratégias que, ao nível científico e pedagógico, se adequaram à aula leccionada e o material estava bastante adequado , servindo de um suporte muito importante para a definição de conceitos. No que diz respeito às competências que se encontram em construção , considero que nesta aula é somente a de avaliar , possuindo vários instrumentos, permitindo aperceber-me da evolução do aluno . (Edite)	<i>O material é sempre um meio auxiliar e substitui as interações reais com os objectos de aprendizagem.</i>							X
		<i>É uma competência complexa. Integra várias dimensões.</i>							X
		<i>Vê a grelha de OIE IV.</i>					X		
22/11/05	Uma vez que o tema principal dos dias anteriores tinha sido o tema do ciclo da água, foi interessante proceder a uma interligação com as outras áreas, não fugindo ao tema. (Sofia)	<i>Revelas ter preocupação com a perspectiva interdisciplinar do desenvolvimento curricular.</i>						X	

Deste modo, considero que esta hipótese de trabalhar com dois anos em simultâneo é uma mais valia, para nós estagiários, no sentido de ficar a conhecer os modos de gerir e orientar os diversos conteúdos adaptando-os à faixa etária . (Sofia)	<i>E ao nível de desenvolvimento, não é?</i>							X
No decorrer da resolução das situações problemáticas, fui observando e orientando o trabalho desenvolvido pelos alunos, ao mesmo tempo que ia prestando ajuda sempre que me fosse solicitada. Pude igualmente verificar quais as maiores dificuldades de cada aluno, quais os erros que iam cometendo e nesse sentido escolhia para ir ao quadro, aqueles que observei terem maiores dificuldades na resolução e na representação das situações problemáticas. (Sofia)	<i>De que tipo?</i>	X						
	<i>A que nível se situavam?</i>	X						
	<i>A correcta resolução relaciona-se com a correcta representação. Mas não só.</i>							X
	<i>Comenta para a reflexão de fim de semestre.</i>				X			
Os alunos empenharam-se fortemente na tarefa, percebendo o objectivo principal do jogo. Foi uma actividade lúdica e ao mesmo tempo pedagógica. Durante o jogo, fui orientando, organizando o espaço de jogo e alertando para o cumprimento das regras . (Sofia)	<i>Normalmente isto acontece quando têm um objectivo a atingir com a tarefa, o que não acontece, infelizmente, com a maioria das tarefas que fazem, quando fazem...</i>							X
	<i>Sem elas a sociedade desregula-se...</i>							X
Concluindo, utilizei material diversificado e adequado às actividades que foram propostas; variei as estratégias de ensino, suscitando, por isso o interesse e a motivação por parte dos alunos; estabeleci em conjunto com os alunos, regras de funcionamento na sala de aula ; utilizei um vocabulário ajustado à faixa etária dos alunos e contextualizado (de acordo com a temática abordada) e fui capaz de improvisar situações de aprendizagem. (Sofia)	<i>Muito bem.</i>			X				
	<i>Este trabalho deve ser colaborativo (alunos implicados na construção de regras...).</i>				X			
	<i>Muito bem! Continua...</i>			X				
Após entregar um texto a cada aluno intitulado “Boa Sentença”, procedeu-se a uma leitura discente da história, para de seguida, ser interpretada e explorada em grupo-turma. Todavia, verifiquei que , primeiro deveria ter dialogado com os alunos acerca do que iriam fazer antes de ter entregue o texto e em segundo lugar, os alunos deveriam efectuar também uma leitura individual para que entendessem melhor o que tratava o texto. Além disso, a exploração deveria ter sido mais intensa, incidindo nas palavras difíceis . Para descobrir o significado de algumas palavras que foram surgindo no texto, sugeri algumas soluções: umas procuram no dicionário e outras foram os próprios alunos que descobriram o seu significado através do contexto . (Sofia)	<i>Reconhecimento da importância do estágio. Reflexão só possível com a experiência do estágio.</i>					X		
	<i>Partilhar ou definir os objectivos da tarefa com os alunos, e desenvolvê-los, é determinante para os “agarrar”. Eles compreendem não só a tarefa, mas também o sentido que a mesma tem para a aprendizagem.</i>							X
	<i>Ler sem compreender não faz sentido. A menos que o contexto ajude...</i>							X
Depois de terem efectuado a interpretação do texto, deveria ter conduzido o diálogo, logo de início para a questão dos valores, uma vez que o objectivo era conseguir desequilibrá-los , ir ao fundo da questão, alertando para as questões da justiça. (Sofia)	<i>Só é possível se as questões gerarem conflito cognitivo...</i>							X
É de referir que aproveitei os contributos dos alunos durante o diálogo que fui desenvolvendo com eles para os seus próprios conhecimentos e vivências pessoais sejam valorizados. (Sofia)	<i>Valorizar os saberes e partir deles para os aumentar é uma proposta bem interessante a aprofundar.</i>							X

	De seguida, cada aluno, imaginando-se um juiz, construiu e apresentou o final da sentença e, no fim, elegeram-se as melhores, permitindo mais uma vez verificar o modo como cada um reage a situações que envolvem questões de justiça e de valores. (Sofia)	Dramatização formativa. Muito bem.			x			
	Questionado qual o primeiro adjectivo que aparecia no texto, partiu-se para a aprendizagem e descoberta do grau superlativo dos adjectivos. (Sofia)	Era um conceito já aprendido? Por todos?	x					
	Apesar de eu ter consciência de a minha letra ser bem visível no quadro, tendo um tamanho adequado e uma grafia bem legível, nesta aula, tive algumas dificuldades em dispor correctamente a informação. (Sofia)	Deve ser clara e visível para os alunos.				x		
	Concluindo, as competências profissionais que mobilizei e fui aperfeiçoando nesta aula foram nomeadamente a capacidade de utilizar um vocabulário ajustado à faixa etária dos alunos e contextualizado (de acordo com a temática abordada), ser capaz de integrar nos diversos momentos de aula as contribuições dos alunos , cumprir o plano e os objectivos estabelecidos previamente, usar um tom de voz adequado à dinâmica de aula , privilegiar a comunicação horizontal , de modo a desenvolver a capacidade de respeitar a opinião dos outros e ainda, incentivar os alunos a fundamentarem as suas ideias . (Sofia)	São dimensões da competência profissional “didáctico-pedagógica” que deves integrar no desenvolvimento do estágio.				x		
22/11/05	Neste dia iniciei a aula a seguir ao intervalo dando continuidade ao que fora sido realizado anteriormente e introduzi os números de 140 a 160 a partir de uma situação problemática, que consistia em calcular o peso de um porco, sabendo que num dia pesava 139 quilos e que a cada dia que passava o porco engordava um quilo e assim sucessivamente até ao 160. (Alexandra)	Desenvolver o currículo tendo como estratégia o uso de situações problemáticas é um princípio que deves aprofundar...				x		
	Posteriormente a esta actividade, os alunos tiveram a oportunidade de consolidar os novos conhecimentos num exercício prático . (Alexandra)	Que exercícios?		x				
	No final todos os alunos apresentaram à turma os trabalhos realizados . (Alexandra)	Muito bem. Deu-lhes alguma funcionalidade.			x			
	Com a preparação desta aula adquiri um maior conhecimento das competências que fazem parte da área de Língua Portuguesa que os alunos do 2º ano devem adquirir . (Alexandra)	Ter um conhecimento global das competências a adquirir num determinado ano é importante para desenvolver com “outro sentido” e com sustentabilidade parcelas desse todo que são as competências a adquirir durante esse ano lectivo.						x
	Sinto que fui capaz de reconhecer o ritmo próprio de cada aluno , na medida em que cada um foi realizando a actividade em tempos muito diferentes. (Alexandra)	É importante teres percebido isso, porque agora é mais fácil adaptar as tarefas a ritmos diferentes.			x			
22/11/05	Na verdade, até hoje, foi das aulas que pior me correram, isto porque para além de não ter cumprido a planificação (o que em certos casos não é mau), surgiram problemas que considero cruciais para me tornar uma boa profissional . (Patrícia)	É pela superação, com sucesso, de conflitos que novas compreensões e novas práticas emergem...						x
	Deste modo, pretendia que os alunos conseguissem desenvolver autonomia e criatividade na criação	Intenções educativas...			x			

	de histórias; aperfeiçoassem a leitura em voz alta; fossem capazes de copiar sem erros ortográficos e apurassem a aptidão na construção de textos. Pretendia que conseguissem desenvolver a comunicação oral e a comunicação escrita, uma vez que denotei que as crianças têm várias lacunas nestes campos. (Patrícia)	<i>Pressupõe a capacidade de observar/de fazer avaliações diagnósticas...</i>						X	
	Quanto aos problemas que decorreram ao longo da minha aula foram: não ter dado a devida importância necessária à revisão dos casos de leitura; ter lido a história muito a pressa; não ter tido uma linguagem mais simples. (Patrícia)	<i>A sistematização dos casos de leitura é determinada para o sucesso da aprendizagem da leitura/escrita se o professor utilizar as metodologias sintéticas ou analítico-sintéticas.</i>							X
	Apesar da minha linguagem ter sido um pouco inacessível (mesmo tendo explicado sempre as palavras que eles não conheciam) tive uma boa interacção com a turma. (Patrícia)	<i>A linguagem do professor não pode ser igual à dos alunos. Contudo, deve certificar-se de que a informação que pretende transmitir aos alunos é compreendida. (Comenta estas afirmações para a reflexão de fim de 1.º semestre)</i>							X
28/11/05	Pretendi, com tal, iniciar a revisão da décima de forma muito integrada, sem os alunos perceberem, de início, o que se ia tratar. (Edite) O leque era a minha unidade que se encontrava dividida em dez partes iguais, representando cada uma das partes, uma décima. Os alunos, ao contarem as partes em que se encontrava dividido o leque, aperceberam-se então que iriam falar das décimas. Fui rasgando cada uma das décimas do leque, questionando quantas décimas tinha retirado do leque e quantas ainda tinha. (Edite)	<i>Qual o interesse?</i>		X					
		<i>Conhecer o que iriam tratar ajudá-los-ia a levantar hipóteses, antecipar os fins, a pensar...</i>							X
		<i>A décima como pré-requisito.</i>							X
	Após tal tarefa eu decidi que queria repartir o meu leque ainda em mais partes. Então peguei numa décima e cortei-a em dez pedacinhos . Cortei outra e tinha vinte bocadinhos e assim sucessivamente até ter as dez décimas todas cortadas. À medida que ia cortando ia fazendo os montinhos de dez, onde cada monte representava uma décima . No final perguntei aos alunos quantas décimas tinha e eles responderam dez. e quantos bocadinhos de papel tinha agora, depois de cortar cada décima em dez? Ao que eles responderam prontamente cem. (Edite)	<i>Esta acção não podia ser feita pelos alunos?</i>		X					
		<i>Na perspectiva da professora ou dos alunos?</i>	X						
	Perguntei aos alunos se juntasse todos os cem bocadinhos o que teria, ao qual responderam a unidade, demonstrando que tinham percebido o que tinha sido explicado anteriormente. (Edite)	<i>Tentativa de envolver os alunos. Não há que ter medo!</i>			X				
	Após tal, tentámos encontrar , em conjunto um nome para cada bocadinho da unidade que se encontrava dividida em cem partes. Se à unidade dividida em dez bocadinhos chamámos décima, como iremos chamar à unidade dividida em cem? Após alguns palpites, chegámos então à centésima . (Edite)	<i>Por dedução chegaram lá, mas debes compreender que conceitos e convenções são coisas diferentes. Os conceitos constroem-se e as convenções ensinam-se. Reage a esta questão na reflexão de fim de semestre.</i>							X

	Posteriormente pedi aos alunos que pintassem trinta e cinco centésimas num quadro desenhado no caderno e pedi a uma aluna para realizar o mesmo exercício no quadro. Esta demonstrou algumas dificuldades e, como a aluna não percebia o que deveria fazer, peguei novamente no exemplo dos quadradinhos do leque, perguntando o que representava um quadrado. A aluna disse que era uma centésima. De seguida pedi para ela me dar trinta e cinco centésimas. Foi então que a aluna percebeu que teria de contar trinta e cinco quadrados e dar-mos. Quando ela realizou esta tarefa, pedi-lhe que fosse agora ao quadro e pintasse as trinta e cinco centésimas. A aluna conseguiu realizar a tarefa. Esta teve dificuldade de passar do concreto para o abstracto , pelo que foi necessário retomar novamente ao concreto . Foram realizados mais alguns exercícios para ver se todos os alunos tinham compreendido. (Edite)	<i>Segundo alguns autores a fase de treino (após a compreensão) é importante. Permite também perceber os processos/procedimentos usados pelos alunos. Quando bem conduzidas as perguntas pedagógicas induzem aprendizagens, se geradoras de conflitos cognitivos.</i>							x
		<i>A manipulação do concreto torna as aprendizagem mais fáceis pelas relações (novas) que são possíveis de se estabelecerem.</i>							x
	Para realizar uma avaliação das aprendizagens que os alunos fizeram, foi pedido que estes realizassem uma ficha de trabalho, tendo exercícios mais complexos para os alunos do 4º ano. (Edite)	<i>Muito bem. Adequação das tarefas aos níveis de desenvolvimento dos alunos.</i>			x				
	Depois de terminada a tarefa, iniciou-se a correccção colectiva , das fichas. Como era uma correccção colectiva, fui passando pelos lugares, para efectuar uma correccção também individualizada, pois é importante perceber com que aprendizagem ficou cada criança em relação à centésima. (Edite)	<i>Muito bem. Interação entre correccção colectiva e individual.</i>			x				
		<i>Procura distinguir os conceitos: Colectiva-individual-individualizada para a reflexão de fim de semestre.</i>				x			
	Considero que foi importante dar esta aula , uma vez que foi uma sugestão dada pela professora cooperante, pois ela considera que é importante as professoras estagiárias aproveitarem a oportunidade para darem matérias novas . Decidi arriscar, pois vejo o estágio como local de aprendizagem e, uma vez que tenho a oportunidade de receber a ajuda de uma professora experiente , pretendo aproveitá-la. (Edite)	<i>Todas as aulas são importantes. Se não o forem é porque algo estará a falhar, não é?</i>			x				
		<i>Acho que todas as matérias são novas! Não achas? Porquê?</i>		x					
		<i>Tens razão. O estágio é um contexto privilegiado de aprendizagem profissional. E se contamos com o saber de profissional experiente, tanto melhor...</i>			x				
	28/11/05	Para efectuar esta tarefa utilizei um cartaz que o grupo de estágio construiu com o objectivo de ser preenchido consoante a matéria ia sendo dada. Este cartaz também já tinha sido utilizado na aula anterior. (Diana)	<i>Rentabilização do material e ligação/articulação com os assuntos anteriormente abordados.</i>					x	
		O facto de ter iniciado a aula com a revisão da matéria foi com o objectivo de verificar se os alunos tinham percebido bem os conceitos abordados anteriormente, porque só assim é que fazia sentido passar depois para a matéria nova . (Diana)	<i>Consciência da importância dos pré-requisitos.</i>						x
		A avaliação que utilizei nesta aula, além da observação directa , foi através da realização uma ficha de trabalho , que se diferenciou consoante o ano de escolaridade , sobre a matéria que eles tinham aprendido não só na minha aula mas também na aula anterior. A correccção da ficha de	<i>Claro. Tanto mais que eram 2 grupos de trabalho diferentes e com níveis de desenvolvimento diferentes.</i>			x			

	trabalho não foi realizada na aula devido ao facto de faltarem poucos minutos para a aula terminar tendo assim optado corrigi-la em casa , registando os resultados na grelha de avaliação. (Diana)	<i>A ficha confirmou os dados da observação directa? Reage a esta questão.</i>		x				
		<i>Mas pensa numa avaliação feita durante o processo de realização da tarefa. É outra possibilidade, mas que visa outros objectivos de avaliação.</i>				x		
	As competências desenvolvidas nesta aula foram as mesmas que eu desenvolvi na intervenção anterior, havendo contudo uma preocupação em aperfeiçoá-las . (Diana)	<i>É esse o objectivo do estágio: levar os formandos a evoluírem através da prática e da reflexão. E tu já revelas essa consciência...</i>					x	
28/11/05	Esta sessão de terça-feira iniciou-se com questionamento aos alunos acerca das palavras aprendidas na última aula: Daniela, data, dedo, ditado, pomada e duna. (Sara)	<i>O questionamento é uma estratégia de intervenção muito útil a vários níveis: desenvolvimento curricular, avaliação, consciencialização da aprendizagem...</i>						x
	Deste modo pude entender que os alunos perceberam as actividades resolvidas na aula anterior, visto que sabiam todas as palavras aprendidas a nível da leitura , porque a nível de escrita só alguns conseguiram escrevê-las, talvez devido à existência de consoantes ainda não aprendidas, tal como o “n”, e o “m”, mas, como estratégia para ultrapassar esta dificuldade pedi aos alunos que tivessem estas consoantes no seu nome para escreverem estas palavras, pois estes alunos embora não tenham ainda consciência que estas consoantes estão presentes no seu nome, eles sabem escrevê-las. (Sara)	<i>Correcto. Estamos a falar na influência do contexto na aprendizagem da leitura e escrita...</i>						x
	Seguidamente realizámos o “Jogo da Correspondência” que consistiu na fixação das palavras (Daniela, data, dedo, ditado, pomada e duna), no quadro, e dos respectivos desenhos. Os alunos associaram as palavras das etiquetas às imagens. (Sara)	<i>Tarefa de sistematização da aprendizagem da palavra, não é?</i>			x			
	Posteriormente, construíram-se pequenas frases, oralmente, como por exemplo: “É o dedo da Daniela”, “O pai leu o ditado”, “A Daniela leu a data”. Os alunos leram e escreveram as frases, no quadro, no entanto, ao escrever as mesmas frases para a folha as crianças ficaram um pouco desorientadas, pois como a frase inicial tinha, no lugar da palavra aprendida, o desenho, eles não escreviam a palavra que estava associada à imagem. Escreveram: “ A leu a”, “É o da”, para ultrapassar esta dificuldade utilizei como estratégia a escrita, por mim, das frases por baixo das mesmas escritas pelos alunos. (Sara)	<i>Terá sido uma boa estratégia? Os alunos não se limitaram a copiar as frases sem terem percebido o objectivo da tarefa?</i>		x				
	Os alunos perceberam e escreveram novamente as frases, mas desta vez correctamente, embora sintam que o conceito de frase deva ser mais trabalhado . (Sara)	<i>A passagem da escrita de palavras para a escrita de frases é lenta, mas só com bastante “prática” é que as crianças evoluem. (isto, segundo as metodologias sintéticas de iniciação à leitura/escrita)</i>						x

28/11/05	A aula começou pela partilha do fim-de-semana. Pedi aos alunos que aos pares fossem à frente da turma, para que assim perguntassem um ao outro como tinham passado o Sábado e o Domingo. (Sónia)	<i>Estratégia interessante.</i>			X			
	Contudo, alguns ficaram envergonhados e outros, mais activos, queriam brincadeira. (Sónia)	<i>É natural mas é precisamente por isso que a tarefa é importante.</i>			X			
	À medida que ia lendo ia mostrando as ilustrações , pois os alunos gostam sempre de vê-las e fazendo alguns comentários. (Sónia)	<i>Cuidado com as interrupções da leitura, pode perturbar o sentido da história.</i>				X		
	Os alunos estavam um pouco agitados e alguns estavam mesmo distraídos e na brincadeira . (Sónia)	<i>Porquê?</i>		X				
	A fim de consolidar o tema da aula, apresentei um DVD sobre a vacinação. O filme foi elucidativo, mas não dei muito espaço para os alunos falarem sobre a sua experiência, o diálogo para exploração do DVD não foi bem conduzido. (Sónia)	<i>Partir dos saberes e das experiências dos alunos é importante.</i>						X
	Para além disso, o tema era a vacinação e eu nunca levei os alunos a descobrir e explorar esse conceito e até mesmo a sua escrita no quadro ou em outro suporte não foi visível. (Sónia)	<i>Trabalharia: - a relação oral/escrita - questões ortográficas - construção frásica (sintaxe, morfologia...)</i>				X		
	Talvez eles saibam que a vacinação é importante, mas saberão para quê? Se calhar, só 1 ou 2 alunos tem essa noção, devido ao seu meio familiar que é estruturante. (Sónia)	<i>É importante que saibam...</i>			X			
	Uma visita ao Centro de Saúde tinha sido uma boa opção , pois a actuação de um profissional de saúde é sempre mais convincente e os alunos tendem a prestar mais atenção, quanto mais não seja por ser novidade, para além disso é sempre bom envolver a comunidade envolvente nas aprendizagens dos alunos. (Sónia)	<i>Nunca é tarde demais...</i>			X			
	Uma visita ao Centro de Saúde tinha sido uma boa opção, pois a actuação de um profissional de saúde é sempre mais convincente e os alunos tendem a prestar mais atenção, quanto mais não seja por ser novidade, para além disso é sempre bom envolver a comunidade envolvente nas aprendizagens dos alunos (Sónia)	<i>Os contextos podem ser ótimos recursos.</i>						X
	Definir critérios de avaliação com os alunos; (Sónia)	<i>Ver nota na reflexão anterior.</i>			X			
	Utilizar instrumentos de avaliação diversificados; (Sónia)	<i>A literatura é vasta...e sempre podes investigar...</i>				X		
	Ser capaz de propor estratégias adequadas aos ritmos de aprendizagem, interesses, motivações e vivências dos alunos. (Sónia)	<i>Começa por perceber como se pode conhecer os saberes que os alunos têm antes de iniciar o processo de ensino/aprendizagem.</i>				X		
	Competências que considero que ainda não adquiri, pois face a determinadas situações concretas que vivi no estágio traduziram dificuldades: (Sónia)	<i>“Sentir” essas lacunas é uma questão central para as poder ultrapassar...</i>						X

28/11/05	Quando iniciei o tema dos países lusófonos, já tinha em mente que iria suscitar um elemento do quotidiano das crianças para podermos dialogar sobre os países que ainda falam o português. A título de exemplo questioneei as crianças se viam telenovelas brasileiras e se por ser um país diferente com língua diferente precisavam de ler legendas para perceber o que se passava. As crianças caminharam no sentido que pretendia mas, apercebi-me que não estava a fundamentar os países lusófonos e o porquê de o serem. (Olga)	Muito bem. Desenvolver o currículo a partir dos saberes e experiências dos alunos é uma prática pedagógica que devemos aprofundar continuamente.			x				
28/11/05	Após a leitura fiz, conjuntamente com as crianças, a interpretação do texto dando os respectivos significados as palavras que desconheciam. Seguidamente, deu-se a distribuição das personagens . Nesta parte da aula, verifiquei um grande entusiasmo por parte das crianças dado que é uma experiência diferente para elas. Devo referir que leccionar esta aula foi muito bom para mim enquanto futura professora uma vez que consegui adquirir algumas competências relativamente à forma como organizar/preparar uma turma para uma apresentação numa festa. (Patrícia)	Como foi feita?	x						
		A rotina não é motivadora para as crianças.							x
		Muito bem.			x				
		Estas exigências potenciam o desenvolvimento de competências profissionais que vão para além das mobilizadas em contextos restritos como a sala de aula.							x
29/11/05	Comecei por fazer uma breve revisão dos graus no superlativo que os alunos tinham aprendido no primeiro tempo pois achei que o facto de essa matéria ter sido dada pouco tempo antes do intervalo seria necessário aprofundá-la melhor para depois desenvolver então a actividade do jogo com os alunos. (Diana)	Sistematizá-la, não é?			x				
		O que significa fazer a revisão?		x					
		Porquê?		x					
		Muito bem. De realçar o carácter lúdico e dinâmico da tarefa.			x				
		Qualquer tarefa perde sentido quando já não é “desafiadora” para os alunos. Por isso, creio que fizeste bem.							x
		Muito bem. Actividade diferente mas com interesse para sistematização do conhecimento em construção.			x				
		Assim pensadas, as tarefas são sempre motivadoras...			x				
		Qual é o verdadeiro problema?	x						
		Esta tarefa também foi realizada como um jogo , pois à medida que os alunos iam acertando iam colando o seu cartão num cartaz. O resultado final foi um cartaz preenchido com todos graus dos adjectivos e com as frases que lhe correspondem.							

	Com estas tarefas tive a possibilidade de desenvolver várias competências que também já tinha desenvolvido nas intervenções anteriores. Existe ainda competências que estão em construção nomeadamente a disposição da matéria no quadro. (Diana)	<i>Tenta identificá-lo e discute-o com as tuas colegas, cooperante e supervisor.</i>				X		
29/11/05	O tema desta aula é os semáforos, as passadeiras e as figuras geométricas, mais concretamente o círculo, o quadrado, o triângulo e o rectângulo. (Elvira)	<i>Objecto de ensino/aprendizagem.</i>			X			
	Tínhamos programado o visionamento de um excerto de um filme , no entanto, quando chegámos à escola surgiu um imprevisto, o vídeo estava avariado. Decidi aproveitar o conhecimento que esses alunos tinham e pedi a um deles que contasse a história do primeiro capítulo do filme. (Elvira)	<i>Foi uma boa decisão e foste capaz de lidar com a imprevisibilidade...</i>			X			
	Eu e os colegas fomos ajudando a organizar as ideias, de forma a tornar perceptível a história. Resumidamente, o excerto do filme baseava-se no percurso que duas crianças tinham que fazer para irem do supermercado a casa. (Elvira)	<i>Os que também tinham visto o filme?</i>	X					
	Para isso, contam com a preciosa ajuda de um extraterrestre saído de um jogo. O primeiro obstáculo com que se depararam foi terem que atravessar uma estrada. Para tal, tiveram que se aproximar da passadeira e esperar que o semáforo dos peões ficasse verde. (Elvira)	<i>Qual a tarefa que propôs aos alunos?</i>	X					
		<i>Sabiam qual o objectivo da tarefa?</i>	X					
		<i>Perceber a natureza da actividade e a sua função motiva os alunos...</i>						X
	Depois, questionei-o sobre o facto desta ser ou não suficiente para poder atravessar a rua, à qual ele respondeu que faltava o semáforo. (Elvira)	<i>Usaste e bem o questionamento como estratégia de intervenção.</i>			X			
		<i>Os alunos já têm bastantes saberes. Compete à escola sistematizá-los e ampliá-los... É assim que se aprende.</i>						X
	Aproveitei a passadeira e o semáforo anteriormente feitos e fiz um pequeno jogo. (Elvira)	<i>Em que consistiu?</i>	X					
		<i>Para que serviu?</i>		X				
	Seguidamente, pedi aos alunos para imaginarem que iam de automóvel, encontravam um semáforo, como é que sabiam se podiam ou não passar? Responderam que tinham que olhar para as luzes, vermelha, verde ou amarela. Se estivesse vermelho não podiam passar, se estivesse verde podiam passar e se estivesse amarelo podiam passar, mas com cuidado. (Elvira)	<i>A simulação de situações do quotidiano em contexto de sala de aula pode ser uma estratégia interessante de promoção da aprendizagem mas também de avaliação...</i>			X			
	De seguida fomos para o recreio fazer um jogo. Dividi a turma em dois grupos, um ficou a ver e o outro jogou, depois trocámos. Uns faziam de passadeira, deitando-se no chão, outros de peões, outros de semáforos, com a respectiva luz pendurada ao pescoço e os outros de automobilistas. (Elvira)	<i>Uso prático do conhecimento sobre o funcionamento dos semáforos. Muito bem.</i>			X			
	De um modo geral, o jogo foi executado com sucesso , as crianças resolveram sem dificuldade as diferentes situações com que se depararam, e quando tinham dúvidas os colegas ajudavam. Tive alguma dificuldade em controlar a turma , mas também tenho consciência que a actividade propiciava uma certa agitação...(Elvira)	<i>Há determinados comportamentos mais agitados que não podem ser considerados anti-sociais...</i>				X		

	No entanto, considero que teria sido mais produtivo se tivesse levado as crianças a depararem-se com uma situação real, como por exemplo, sair da escola e atravessar a estrada e depois levá-los a observar o comportamento dos automobilistas. (Elvira)	<i>Nunca é tarde...</i>			x			
	De regresso à sala, fiz uma pequena revisão das figuras geométricas, questionando os alunos sobre a forma das luzes do semáforo , a caixa onde estas se encontram. Depois, perguntei-lhes que outras figuras é que eles conheciam e que objectos é que existiam na sala com essa forma. (Elvira)	<i>As perguntas pedagógicas não visam obter respostas. Seria muito redutor se ficassem por aí. Devem permitir aceder aos níveis representacionais do conhecimento subjacente nas respostas.</i>						x
	As crianças responderam que a diferença era que o rectângulo é mais comprido que o quadrado. (Elvira)	<i>E que problematização fez desta resposta?</i>		x				
		<i>Considerou-se aceitável?</i>	x					
29/11/05	Iniciei esta sessão com a formulação de um problema: “ que dia é hoje? Em que mês estamos? E o ano? ” e depois questionei os alunos acerca do que tinha escrito. Todos eles responderam que tinha escrito a data. (Rute)	<i>E os alunos responderam correctamente?</i>	x					
		<i>Muito bem. Usaste o questionamento como estratégia de intervenção.</i>			x			
	Depois desta questão, voltei a questionar os alunos desta vez sobre como se escrevia a palavra “data” . Um dos alunos foi capaz de escrevê-la no quadro e toda a turma fez a leitura da palavra. (Rute)	<i>Muito bem. A palavra “data” aparece dentro de um contexto.</i>			x			
	Posteriormente, fui fazendo, juntamente com os alunos, a divisão silábica recorrendo ao primeiro e segundo som até chegar ao som “da”, uma vez que este era o objectivo . (Rute)	<i>A segmentação fonológica é uma tarefa importante. Porquê? Reage a esta questão na reflexão de fim de semestre.</i>		x				
	Estas actividades proporcionavam aos alunos praticarem a escrita, desenvolverem a leitura, descobrirem e reconhecerem elementos comuns a várias palavras (letra “d”) e regular a participação nas diferentes situações comunicativas, uma vez que tinham que ouvir a opinião dos colegas e dizerem se concordavam ou não. (Rute)	<i>Muito bem!</i>			x			
		<i>Que competências profissionais estão aqui presentes (indutoras do desenvolvimento de competências descritas)?</i>		x				
	Um erro que cometi nesta sessão foi, enquanto os alunos resolviam a ficha respeitante à letra “d” dos seus manuais, eu estava no quadro com um aluno a explicar-lhe como se fazia a letra. O resultado obtido foi muita confusão e barulho, porque não consegui conjugar ambos os trabalhos. (Rute)	<i>Como é que se poderia fazer em alternativa? Experimenta.</i>		x				
	Uma competência que desta vez não desenvolvi foi a gestão do tempo, uma vez que tinha mais actividades planeadas, mas que não foram cumpridas por falta de tempo. (Rute)	<i>E nas intervenções anteriores? Ou não mobilizaste?(Esta é uma questão que deves problematizar...)</i>		x				
	Depois contei-lhes que enquanto um menino via televisão (desenhos animados), viu um coelho a praticar a sua rotina. Então, coloquei-lhes imagens no quadro, nas quais teriam que ordenar desde o acordar até ao deitar. (Rute)	<i>É uma proposta interessante que permite desenvolver competências espaço-temporais, lógico-matemáticas...</i>						x
	A actividade que faltava foi inventada e desenhada pelos alunos, nos seus cadernos. Nesta última parte da actividade senti que não fui capaz de me exprimir bem, e de transmitir correctamente o que era pretendido. (Rute)	<i>Por que dizes isso?</i>		x				

	Contudo, tive a ideia de que, mais uma vez, a informação não foi recebida e trabalhada cognitivamente pelos alunos, ou seja, não lhes provoquei um conflito. (Rute)	<i>Como é que achas que se podem provocar conflitos cognitivos às crianças? Reage a esta questão na próxima reflexão do fim do semestre.</i>		x					
		<i>É a informação exterior que interagindo com o “nosso” saber que este, num processo de reestruturação se vai ampliando.</i>							x
29/11/05	Relembrando a história lida coloquei um problema que tinha como objectivo abordar a noção de triplo. Os alunos mostraram-se um pouco confusos, e tenho de confessar que a certo ponto, já não sabia o que dizer, como explicar. Mas com a realização de alguns exercícios os alunos foram ficando mais calmos e mais receptivos à aprendizagem. (Sónia)	<i>Muito bem. O currículo deve ser desenvolvido a partir da resolução de problemas.</i>			x				
	A construção foi um pouco complicada para mim, pois alguns alunos fizeram como eu tinha no quadro 1x3; 2x3; 3x3, etc., mas outros escreveram junto à imagem do chapéu com as 3 flores 3x1; 3x2; 3x3, etc. Para mim a primeira situação é mais correcta, mas no fundo é a mesma coisa, contudo não disse aos alunos que 1x3 é igual a 3x1. (Sónia)	<i>Tarefa interessante de sistematização.</i>			x				
	No final fiz um jogo relacionado com a tabela do 3, em que os alunos tinham que responder a perguntas das várias áreas disciplinares para mudar de casa. As casas estavam numeradas de 3 em 3. Foi uma actividade que os alunos gostaram de realizar, pois o jogo é uma boa opção para aprender a brincar. (Sónia)	<i>Muito bem. Se na tabuada do 3, o 3 é o n.º de vezes que se repete, então julgo que é 3x1; 3x2; 3x3... que deve ser usado, não é?</i>			x				
29/11/05	Iniciei esta aula com um diálogo sobre hábitos de vida saudável. De seguida foi realizada a leitura de um texto: “A Camila vai ao parque” e os alunos fizeram a interpretação escrita do texto. (Alexandra)	<i>Recurso ao diálogo e à leitura.</i>							x
	De seguida formei grupos de quatro elementos cada e distribui, por cada grupo, revistas com o objectivo de elaborar cartazes alusivos ao tema mediante as escolhas feitas por parte dos alunos. (Alexandra)	<i>Organização da turma por grupos.</i>							x
	Após esta actividade convidei cada grupo a apresentar os cartazes realizados. (Alexandra)	<i>Interessante o uso de materiais do meio.</i>			x				
	Posteriormente foi visionado um DVD para que os alunos tivessem a oportunidade de consolidar os seus conhecimentos. (Alexandra)	<i>Ao audiovisuais como recurso.</i>							x
	Eu não me senti muito à vontade nesta actividade, pois os alunos iam fazendo perguntas para as quais eu não tinha resposta . (Alexandra)	<i>Porquê? Não sabias responder?</i>	x						
	A elaboração dos cartazes também não foi bem sucedida, porque eu não orientei as colagens e não os ajudei a seleccionar as imagens e o que resultou é que cada um colou as imagens como quis e onde quis, de modo que os cartazes ficaram muito confusos e mal elaborados. (Alexandra)	<i>Fá-lo-á para a próxima.</i>				x			
	Penso que as competências que os alunos deveriam ter atingido neste dia não foram alcançadas, na medida em que não lhes proporcionei a oportunidade de descobrirem algo de novo sobre o tema abordado. (Alexandra)	<i>A simples reorganização dos seus saberes pode constituir uma aprendizagem interessante para os alunos.</i>							x

	Apenas consolidaram o que já sabiam da experiência que trazem consigo. (Alexandra)	<i>Aprender é ampliar o que já se sabe.</i>							x
		<i>Achas que elas não ficaram a saber um pouco mais com a tua intervenção?</i>		x					
	Também senti dificuldades na ajuda aos alunos a elaborar os cartazes, cada aluno queria colar a sua imagem e eu não os orientei do melhor modo para essa actividade. (Alexandra)	<i>Que tipo de dificuldades?</i>	x						
	Também senti dificuldades na ajuda aos alunos a elaborar os cartazes, cada aluno queria colar a sua imagem e eu não os orientei do melhor modo para essa actividade. (Alexandra)	<i>Que orientação achas que deverias ter dado? Experimenta na próxima vez.</i>		x					
<i>Total de feedbacks por categoria no mês de Novembro</i>			64	115	136	83	28	118	
<i>Total</i>			544						
5/12/05	Iniciei a minha aula com as novidades de fim-de-semana, onde, diferente do que era habitual , realizaram uma pequena composição, onde relataram os acontecimentos mais importantes. Pretendi realizar esta actividade desta forma, uma vez que pretendia gerar um momento diferente dos que habitualmente acontecem à segunda-feira e porque queria perceber as dificuldades que os alunos têm em passar para a escrita a oralidade . Uma actividade que achei interessante, uma vez que o tema da área de projecto desta turma é precisamente como evitar o erro . Esta é mais uma das imensas actividades existentes. (Edite)	<i>Não há uma só forma de lidar com este tempo pedagógico.</i>							x
		<i>Trabalhar a relação oral-escrito.</i>							x
		<i>Mas não tinha de haver primeiro um tempo de fala?</i>		x					
		<i>E a tarefa prestava-se a isso? Porquê?</i>		x					
	Considero que foi importante a sua realização, uma vez que desenvolvi a capacidade de imaginar situações de aprendizagem que fogem um pouco à rotina no que respeita a esta actividade específica. (Edite)	<i>Estás a desenvolver a capacidade de inovar criando situações de aprendizagem motivadoras.</i>					x		
	Os dois principais objectivos que pretendi que os alunos adquirissem foram os de identificar e perceber as diferentes formas de relevo e identificar e localizar , no mapa, os principais rios portugueses. (Edite)	<i>São competências importantes do estudo do meio mas generalizáveis para outras áreas de saber.</i>							x
	A realização da primeira tarefa tinha como material central uma maquete que foi criada com gesso e onde estavam presentes algumas das diferentes formas de relevo. Um dos aspectos a melhorar é o de aperfeiçoar a maquete, pois, uma vez que tinha algumas formas de relevo e outras não, acabou por ficar um pouco hipotecada alguma possibilidade de manobra, pois não permitia a visualização de todas as formas de relevo . (Edite)	<i>Tratou-se de usar material curricular enquanto mediador das aprendizagens. Não é a realidade, mas representa-a.</i>							x
		<i>Revelas consciência das limitações dos materiais curriculares.</i>					x		
	O diálogo sobre as formas de relevo foi bem conseguido, uma vez que, partindo do conhecimento dos alunos, gerou-se um novo conhecimento , onde, em conjunto com os alunos, criei e escrevi os conceitos no quadro, que depois foram passados para o caderno. (Edite)	<i>Da parte dos alunos? Qual?</i>	x						
	Ao falar das formas de relevo e ao criar os conceitos com os alunos, surgiu o termo muito alto, alto.... Um dos aspectos a melhorar e a ter em atenção é o de tentar fazer com que os alunos	<i>Não foi a Edite. A Edite é que favoreceu a construção de novos conhecimentos.</i>							x

percebiam o que é isto de alto e baixo, entre outros termos utilizados, uma vez que eles têm que perceber em relação a quê é que estabelecemos o início para começar a medir (nível médio da água). Outro conceito ligado a este que era necessário surgir e não surgiu, foi o de altitude que englobava este termo. Considero que foi um dos aspectos menos positivos da minha aula e foi um pouco o que condicionou a compreensão das formas de relevo. (Edite)	<i>Esta questão tem a ver com as competências científicas do professor, não achas?</i>	x						
A competência que se encontrou em construção ao longo desta aula foi a de criar estratégias de forma correcta do ponto de vista científico , que considero de extrema importância mas que necessita de se desenvolver visto que os meus conhecimentos relativamente ao que referi anteriormente têm de evoluir e aprofundarem-se. (Edite)	<i>A competência científica remete para os saberes e capacidades científicas do professor. As estratégias para favorecer a compreensão dos alunos relativamente aos saberes curriculares são de natureza didáctico-pedagógica.</i>							x
De seguida e partindo do rio existente na maquete, foram abordados os principais rios portugueses e a sua localização no mapa, onde foi apresentado um mapa de esferovite.	<i>A maquete e os mapas foram suportes materiais importantes para a aprendizagem.</i>							x
Através de um diálogo, onde os alunos foram demonstrando os seus conhecimentos acerca desta matéria, foi-se falando de um rio de cada vez. Após a sua identificação procedia-se à sua localização. Esta procedia-se da seguinte forma: eu colocava o rio no mapa de esferovite e depois de falarmos um pouco dele os alunos, que possuíam um mapa cada um, também o localizavam. Na realização desta tarefa, e após uma reflexão na acção , verifiquei que os alunos estavam a ter algumas dificuldades ao traçar o rio no mapa individual. Tal aconteceu porque o mapa de esferovite que se encontrava no quadro não tinha qualquer cidade e o individual tinha algumas . Perante isto os alunos tiveram dificuldade, uma vez que não percebiam se o rio passava junto de uma certa cidade ou não. Quando me apercebi de tal situação, com um marcador, escrevi no mapa de esferovite as cidades que os alunos tinham no seu mapa individual, o que facilitou a localização dos rios. (Edite)	<i>Quem são os autores que falam deste conceito (reflexão na acção)?</i>		x					
	<i>A reflexão na acção leva a (re)orientar a prática pelo seu questionamento.</i>							x
No caso do Rio Douro falou-se do Douro Internacional e, uma vez que ninguém sabia ao certo o que era eu expliquei um pouco, deixando posteriormente uma proposta de investigação por parte dos alunos , para que estes soubessem um pouco mais o que era o Douro Internacional. (Edite)	<i>Apelo à investigação individual. Esta estratégia é muito autoformativa pelos processos cognitivos que mobiliza.</i>							x
	<i>Mas asseguraste-te de que os alunos dispunham de fontes para o efeito?</i>	x						
A parte final da aula foi leccionada um pouco à pressa , uma vez que tinha pouco tempo. Não soube regular muito bem o meu tempo e, pela primeira vez este ano, vejo que esta competência ainda se encontra em construção. Tal deveu-se ao excesso de matéria que abordei num só dia . (Edite)	<i>O que significa isto?</i>	x						
	<i>Como se apercebeu? Os alunos não acompanharam? Desmotivação?</i>	x						

	É sempre importante errar e ter consciência do erro. A minha aula foi bem conseguida e, apesar de algumas lacunas, considero que correu bem. (Edite)	<i>Eu não diria isso. O “erro” faz parte do processo de crescimento e traduz o nosso nível de desenvolvimento profissional. Além disso, só erra quem tem a liberdade de tomar decisões...</i>							x
5/12/05	A aula iniciou-se com uma interacção com os alunos acerca dos principais rios portugueses que conheciam, evidenciando também aqueles que nascem em Espanha. Para que os alunos visualizassem a localização destes rios, recorri a um mapa, construído por nós e utilizado na aula anterior . (Sofia)	<i>Muito bem. Uso de materiais curriculares construídos pelo grupo.</i>			x				
	Posteriormente, após terem lido o texto, primeiro silenciosamente e depois em voz alta, analisou-se e interpretou-se em grupo-turma, focando os aspectos principais. (Sofia)	<i>A leitura silenciosa permite uma maior compreensão do texto.</i>							x
	Realizou-se, de seguida, uma ficha de trabalho relacionada com o texto anterior sendo esta adaptada aos 3º e 4º anos. (Sofia)	<i>Há outras formas de verificação, mas depende do objectivo. Reflecte nisso.</i>				x			
	Através da ficha de trabalho, pretendia verificar a escrita, a leitura, a criatividade e a imaginação na construção de uma composição , respeitando um tema sugerido e ainda, a aplicação de regras gramaticais. (Sofia)	<i>A avaliação é uma tarefa complexa mas se suportada por bons instrumentos permite captar várias dimensões do processo de aprendizagem...</i>							x
	Efectivamente, poderiam ter sido desenvolvidas outras actividades que se afastassem das lógicas tradicionais , mas foram as que no momento se encontraram. Pessoalmente, defendo a utilização das novas tecnologias na sala de aula, mas infelizmente a escola não disponibiliza ainda o acesso a elas, o que não nos permite recorrer ao seu uso. (Sofia)	<i>As fichas são actuais mas não devem ser exclusivas.</i>				x			
		<i>Numa sociedade em que domina a comunicação “dominar” as TIC é hoje fundamental. É por isso uma das competências que o professor deve desenvolver.</i>							x
	Depois de realizadas as fichas, recolhi-as e procedeu-se à correcção oral das mesmas. Para isso, os alunos que escolhi para corrigirem as fichas foram aqueles que verifiquei terem sentido mais dificuldades . (Sofia)	<i>Porquê?</i>	x						
		<i>Muito bem, foi a oportunidade de levarem esses alunos a superarem algumas das “dificuldades”...</i>			x				
	De seguida, especifiquei que os pauliteiros são um grupo folclórico de Miranda, por onde passa o rio Douro, mostrando simultaneamente onde se situava através do mapa. (Sofia)	<i>A intenção era aparentemente boa... Mas terá resultado?</i>		x					
	Contudo, só no final da aula, tive consciência de que, a maior parte dos alunos não ficou a saber exactamente onde se situava Miranda e Trás-os-Montes , já que no mapa, apenas tinha como localização o rio Douro. (Sofia)	<i>Ou já sabiam, ou era difícil para eles... Mas esta reflexão permitiu-te ver alternativas?</i>		x					
	Numa fase seguinte aconteceu um pequeno incidente: o CD não funcionou e tive de improvisar e cantar primeiro sozinha a canção para depois os alunos também a cantarem. (Sofia)	<i>Saber gerir imprevistos é importante e a Cátia esteve bem.</i>			x				

	Realmente, numa outra etapa, teria sido pertinente passar da aprendizagem da música para a dramatização, e apesar de ter sido pensado, considereei que ao mesmo tempo, seria um pouco complexo construir uma coreografia simples e adequada a esta faixa etária. (Sofia)	<i>As crianças têm um potencial que por vezes nos desconcerta. Devemos confiar mais nas crianças...</i>						x
	A última tarefa que realizaram foi o preenchimento de uma ficha de autoavaliação , na qual os alunos, individualmente, depois de reflectirem um pouco acerca do seu trabalho e empenho nesta aula, escolheriam uma das três opções que melhor se adequava a si: aprendi tudo muito bem, aprendi bem ou aprendi pouco. Outra hipótese seria colocar numa folha vários parâmetros que tivessem sido alvo de aprendizagem nesta aula, como por exemplo: “conheces os rios” ou “aprendeste bem as regras gramaticais”, ou seja, algumas perguntas de orientação, mas não o fiz já que o meu principal objectivo era essencialmente que os alunos reflectissem sobre as suas próprias acções, tivessem consciência daquilo que aprenderam e desenvolvessem a capacidade de introspecção, ainda que numa fase inicial. (Sofia)	<i>Tudo o que possibilite o aumento da consciência dos alunos sobre as suas aprendizagens é positivo. Deves aprofundar esta prática.</i>				x		
	Concluindo, nesta aula, mobilizei e desenvolvi algumas competências profissionais, tais como: defini critérios de avaliação com os alunos, envolvi-os num processo de avaliação das suas aprendizagens e do seu comportamento na aula , isto é, fiz com que eles adquirissem consciência daquilo que aprenderam efectivamente hoje, utilizei alguns materiais pertinentes, mas com alguns aspectos a melhorar (nomeadamente, a questão do mapa), parti dos seus conhecimentos para a construção de novos saberes , promovi o desenvolvimento da autonomia dos alunos. (Sofia)	<i>É muito importante o que acabas de referir. Traduz a apropriação de um pensamento e de uma prática pedagógica que a formação procura desenvolver nos estagiários.</i>					x	
	Gostaria ainda de referir que a minha principal lacuna e dificuldade reside na capacidade de saber o que os alunos realmente sabem e onde residem as suas maiores dificuldades , sendo para isso necessário ter realizado uma avaliação diagnóstica rigorosa, isto é, saber exactamente o que é que um aluno é capaz ou não de fazer e depois o que os alunos evoluíram em relação a um determinado assunto , por via da minha acção. Todavia, sei que isso é agravado pelo tempo reduzido com que estamos com a turma e em intervenção. (Sofia)	<i>Pode-se ver através das produções dos alunos, não achas?</i>						x
		<i>Uma avaliação diagnóstica bem feita resolve o problema...</i>				x		
		<i>No estágio pode não ser fácil, mas é um saber profissional que deves desenvolver.</i>				x		
	Na minha opinião, as narrativas têm ajudado a desenvolver a consciência que eu tenho das competências profissionais que já adquiri , aquelas que se encontram em construção e ainda as que não possuo mas que espero vir a alcançar nas intervenções seguintes. Além disso, permite-nos desenvolver a capacidade introspectiva. (Sofia)	<i>Tomaste consciência da importância do ciclo: acção, escrita de narrati-vas (reflexão sobre a acção), forma-ção (de novas competências que vão ser(re) investidas em nova acção).</i>					x	
5/12/05	Posteriormente, os alunos, as professoras estagiárias e a professora cooperante decoraram o seu Pai Natal que servirá para identificação dos alunos e das professoras, na festa de Natal da escola. Após esta actividade, os alunos ensaiaram da música de Natal que irão cantar na festa de Natal da escola. A música ensaiada intitula-se “Feliz Natal” de João Portugal. (Sara)	<i>Este trabalho é muito importante se os alunos foram actores participantes. Do ponto de vista da formação, são tarefas que desenvolvem competências profissionais relacionadas com outros contextos que não só a sala de aula.</i>			x			

5/12/05	Ou seja, confrontei um postal de Natal com um rectângulo, um presente com um quadrado, uma bola com um círculo e uma árvore de Natal com um triângulo. De seguida realizei uma comparação entre as figuras geométricas e os sólidos geométricos e logo após os alunos fizeram a sua sistematização nos cadernos diários. (Alexandra)	<i>Não há correspondência porque um presente tem volume e um quadrado é uma figura geométrica. Uma bola tem volume e um círculo é uma superfície.</i>							X
		<i>Não deves confundir sólidos geométricos com figuras geométricas. Aprofunda este conceito.</i>				X			
	Posteriormente formei grupos de quatro em que os alunos tinham de construir figuras relacionadas com os sólidos geométricos (comboios, lagartas, autocarros, robots...) através de materiais recicláveis. (Alexandra)	<i>Assim está bem...</i>			X				
	Na minha opinião as competências foram atingidas por parte dos alunos , pois foi uma actividade em que todos se mostraram com satisfação e motivação em realizar este trabalho. (Alexandra)	<i>Avaliaste a aprendizagem.</i>				X			
		<i>Como? Com que meios? Registaste?</i>		X					
	Gerou-se algum barulhinho mas a meu ver era um barulho pedagógico , na medida em que todos eles estavam realmente empenhados no que estavam a realizar e todos queriam fazer o objecto mais bonito, mais colorido e mais original. (Alexandra)	<i>Muito bem. Há barulhos que traduzem a dinâmica da aprendizagem.</i>			X				
	Fui capaz de prever formas de organização do trabalho diversificadas , colectivo, em grupo, individual e individualizado, uma vez que neste dia os alunos realizaram actividades individuais, em grupo e também um aluno teve a oportunidade de elaborar trabalhos mais individualizados, visto que tem algumas necessidades educativas especiais. (Alexandra)	<i>Muito bem!</i>			X				
	Fui capaz de prever formas de organização do trabalho diversificadas, colectivo, em grupo, individual e individualizado, uma vez que neste dia os alunos realizaram actividades individuais, em grupo e também um aluno teve a oportunidade de elaborar trabalhos mais individualizados , visto que tem algumas necessidades educativas especiais. (Alexandra)	<i>A adequação dos trabalhos é pensá-los/organizá-los em função das possibilidades de compreensão/realizaçãodos alunos! Mas que sejam simultaneamente desafiadoras!</i>							X
5/12/05	Propus então, a realização de uma panfleto com o objectivo de relembrar todo o percurso da visita de estudo e os conhecimentos que adquiriram, através da descrição da mesma com o intuito de divulgar a outras escolas o que fizeram. (Olga)	<i>Muito bem.</i>			X				
		<i>Dois aspectos a ressaltar na tua proposta: - Avaliação formativa, alternativa aos procedimentos clássicos. - Funcionalidade da tarefa.</i>						X	
	Alguns grupos tiveram acesso a materiais distribuídos por mim como, textos com a história do monumento que visitaram, a planta e história da cidade de Coimbra, imagens da cidade e outros monumentos. Estes materiais tiveram como objectivo o apoio à realização da tarefa pedida para que as crianças seleccionassem a informação essencial. (Olga)	<i>Revelas ter consciência dos materiais curriculares como suportes importantes da aprendizagem.</i>						X	
	Achei que esta proposta foi bastante pedagógica e didáctica, porque para além de exigir a exploração de muitas áreas disciplinares e não disciplinares, as crianças realizaram trabalhos em grupo para um objectivo comum, fizeram investigação de material científico e acho que o objectivo de divulgar as suas experiências foi bastante pertinente e motivador. (Olga)	<i>Interdisciplinaridade.</i>							X

	É com bastante satisfação que me apercebo do sucesso desta tarefa a nível do trabalho em grupo que se realizou da melhor forma e a ocorrência de propostas novas pelos alunos que revelaram vontade, empenho e prazer na execução do panfleto. (Olga)	É bom termos esta sensação, não é?			x			
5 e 6 /12/05	Desta forma, devo referir que desenvolvi competências de selecção de informação para levantar questões na ficha de avaliação. Na realidade, tive de me centrar nas aprendizagens que as crianças tinham feito e deste modo avaliar. Na minha opinião, a avaliação é sempre complicada de fazer, pelo menos nestes moldes. (Patrícia)	<i>A avaliação sumativa é uma tarefa complexa que exige experiência. Mas é sempre bom lidarmos com essa componente da profissão docente para tomarmos consciência dessa complexidade. Sem ser definitivo acho que, no 1.º CEB, o procedimento adequado para a avaliação sumativa é cruzar os dados das avaliações formativas realizadas ao longo do trimestre com os dados mais recentes da observação focada nas diferentes áreas curriculares resultando, desse cruzamento, uma síntese que traduz o nível de desenvolvimento e de aprendizagem no final do trimestre.</i>						x
	Se fosse a minha turma, não teria optado por fazer a avaliação desta maneira. Teria sim feito um jogo em que testasse cada criança acerca de vários assuntos, penso que seria uma forma mais divertida de o fazer. Assim, também, a avaliação perderia o seu lado penoso. (Patrícia)	<i>Claro. Há alternativas bem mais interessantes de avaliar que podem ser experimentadas.</i>			x			
	No dia 6 de Dezembro, os alunos escreveram num cartão os presentes que tinham pedido ao Pai Natal e coloram num cartaz que levamos. Desta forma, as crianças desenvolveram competências de escrita . (Patrícia)	<i>És capaz de as identificar?</i>		x				
	Após este trabalho, deu-se a encenação da peça de Natal, mas desta vez, inserindo gestos. Assim para além da turma aperfeiçoar a comunicação oral também pôde “treinar” a sua expressividade. (Patrícia)	<i>A expressão dramática é uma área curricular com grande potencial no desenvolvimento global da criança.</i>						x
	Nesta aula tive a percepção de como é difícil para a maioria das crianças expressarem-se por gestos. Devo dizer que ainda é mais difícil aliar os gestos às falas. (Patrícia)	<i>É importante o que acabas de dizer. Tomaste consciência de um problema que, provavelmente, é da responsabilidade da escola. É que a predisposição natural que a criança tem para o movimento e para a acção é coartada desde muito cedo... É por isso que vale a pena questionar a pedagogia transmissiva focada na audição/recepção passiva dos alunos...</i>					x	

6/12/05	Foi a primeira semana que dei aula na segunda e na terça-feira e, apesar de me sentir bastante receosa , considero que é bastante importante, pois permite-nos uma reflexão da aula de segunda-feira e um aperfeiçoamento de alguns pormenores de aula de terça-feira, e foi precisamente o que ocorreu. (Edite)	<i>Sentimento natural. Percepcionaste melhor o sentido da tua acção do dia anterior, não foi?</i>			x			
	Iniciei a minha aula pela constatação dos erros mais comuns dados pelos alunos na actividade que realizaram na aula anterior (escrita das novidades de fim de semana). (Edite)	<i>Como vês os erros nos alunos? (para reflexão de fim de semestre)</i>		x				
	Após uma correcção em casa, das composições, apercebi-me que existia um erro que era bastante comum (foi e fui) e praticamente todos os alunos o tinham cometido. Perante tal, retirei uma frase da composição que um dos alunos tinha escrito (Eu foi à feira da Espinheira) e perguntei à turma o que estava errado. Após algum tempo, uma aluna disse que era o foi. Então perguntei qual a diferença entre a frase anterior e a seguinte frase: “Ele foi ao Jumbo.” Expliquei, com a ajuda de alguns alunos, que fui é a primeira pessoa do singular do pretérito perfeito do verbo ir e foi é a terceira pessoa do singular do pretérito perfeito do mesmo verbo. (Edite)	<i>Intervenção face ao erro. Ver o texto de Vinh-Bang “L’intervention psychopédagogique”.</i>				x		
	Achei esta actividade bastante importante, uma vez que as crianças puderam contactar com algumas das suas dificuldades, tentando ultrapassar algumas lacunas . (Edite)	<i>Claro, sobretudo se a reflexão que fizeste conduziu ao refazer do processo de aprendizagem.</i>			x			
	Senti que foi muito importante reflectir sobre a acção e corrigir as composições, fazendo, de seguida, uma breve revisão para tentar esclarecer os erros mais comuns, pois, desta forma considero que valorizei as produções dos alunos e preocupei-me ao nível da natureza da linguagem, desenvolvendo esta competência que considero muito importante. (Edite)	<i>É diferente de reflexão na acção. Porquê?</i>		x				
		<i>É a partir delas que mais sentido faz desenvolver o currículo.</i>						x
	De seguida a aula continuou com o conto de uma história. Achei que era mais interessante se os alunos não tivessem presente o suporte escrito da história que eu estava a ler , pois dessa forma, estariam mais atentos e, mais importante ainda, poderiam imaginar a história sem ter a preocupação de estar a seguir a leitura. Foi uma forma diferente de trabalhar um texto e atribuir à leitura outro sentido, outra funcionalidade que não a de ler um texto para responder a perguntas. É importante um professor ter consciência da necessidade de diversificar as formas de leccionar. (Edite)	<i>Fizeste bem devido aos diferentes ritmos: a leitura oral é diferente da visual.</i>			x			
		<i>Há diferentes tipos de texto que visam funções diferentes. Os alunos devem ter contacto com diferentes tipos de textos.</i>						x
	Posteriormente fiz uma breve abordagem ao texto e aos aspectos principais, para perceber se os alunos o tinham compreendido ou se este suscitava alguma dúvida. Apesar de ser um texto um pouco longo, foi facilmente compreendido, o que se verificou através da exploração oral da história. (Edite)	<i>Em que consistiu?</i>	x					
	Nesta altura os alunos escolheram as personagens que queriam ser, formando, de seguida, três grupos que iriam representar a história que tinham ouvido. (Edite)	<i>O envolvimento dos alunos é nas tomadas de decisão e nas tarefas de aprendizagem é importante.</i>						x
	De início pensei que talvez fosse um pouco cansativo repetir três vezes a mesma história, contudo tal não aconteceu, pois os alunos demonstraram-se bastante empolgados e entusiasmados, tanto para ouvir os colegas como para representar a história. (Edite)	<i>Funcionalidade da leitura. As tarefas devem servir para algo.</i>						x

O meu grupo de estágio, para caracterizar cada personagem, levou ainda alguns adereços, como por exemplo um bico, uns óculos e um boné. Se realizasse a minha aula novamente poderia pedir a cada grupo para eles próprios elaborarem os seus adereços, permitindo que os próprios alunos caracterizassem as suas personagens. (Edite)	Muito bem, trabalho colaborativo.			x			
Depois da apresentação de cada grupo pedi aos colegas que tinham estado a assistir para fazerem comentários sobre os alunos que tinham visto, para darem a sua opinião acerca da representação e do desempenho dos colegas. Pretendi que eles mencionassem o que tinha corrido bem, o que tinha corrido menos bem e o que poderia ser melhorado. Com esta actividade pretendi que os alunos desenvolvessem o espírito crítico , que dessem a sua opinião e a justificassem , afinal estamos perante futuros cidadãos e estes deverão ser activos, críticos e participantes nas diversas decisões com as quais se terão de deparar ao longo da vida. Penso que isso foi bem conseguido, pois todos foram dando a sua opinião. (Edite)	Mobilizaste a hetero-avaliação e a Educação para a cidadania. Muito bem! Com esta actividade também estavas a desenvolver a cidadania activa nos alunos.			x			
Considero que é muito importante darmos este espaço às crianças de representar, pois permite-lhes imaginar e surpreende quem vê, porque destes trabalhos que parecem simples, surgem produções bastante ricas e, o mais importante, são criadas, pensadas e realizadas pelas crianças, onde o professor é mero orientador, quando necessário. (Edite)	Darmos tempos de fala e de acção às crianças é sempre importante. E a Edite parece que já entendeu isso.			x			
Nestas aulas as crianças aprendem e desenvolvem a leitura, a entoação, a capacidade de representar, a imaginação... algumas competências que nem sempre são tidas em conta por alguns professores e que eu considero de extrema importância. (Edite)	Mas que estão previstas no currículo e que, por isso, não podem deixar de ser objecto de aprendizagem...				x		
No final da aula foi feita uma votação para se eleger o melhor grupo. O grupo que ganhou ficou contente mas, mais interessante foi sentir que os colegas que não ganharam não se importaram, porque o importante foi participar e fazer a dramatização, como uma própria aluna disse. Este comentário foi muito importante porque é notório que eles participam, ficam felizes quando ganham, mas também não se sentem derrotados quando perdem. É muito importante transmitir este espírito às crianças. (Edite)	Bem observado. É assim que se preparam cidadãos de que tanto a nossa sociedade precisa!			x			
Considero que desenvolvi a competência de saber orientar uma aula destinada à Expressão Dramática e de orientá-la para desenvolver nas crianças o espírito crítico . (Edite)	Competência importante.			x			
Depois de ser apresentada a primeira representação à turma, os outros grupos acabaram por imitar um pouco este. Como foi referido na reflexão , poderia ter pedido ao segundo e terceiro grupo que fizessem diferente do primeiro e, para poderem pensar, daria um ou dois minutos, para depois ser apresentado. (Edite)	Há sempre estratégias diferentes passíveis de serem ensaiadas.			x			
	Pós-intervenção, que é um espaço importante de formação, não achas?						x

	Eis a essência e a importância de acreditarmos nas imensas capacidades que as crianças têm. (Edite)	<i>Acreditar que as crianças têm potencialidades e que, através da interacção bem conduzida, as podem desenvolver em permanência, é algo que nos pode entusiasmar e pensar na profissão como forma de realização pessoal.</i>							X
6/12/05	Iniciei a aula com Estudo do Meio partindo das composições que os alunos tinham elaborado na aula anterior imaginando um percurso de um rio. Achei pertinente partir desta situação uma vez que nessa aula verifiquei que as paisagens que os alunos imaginavam divergiam muito umas das outras. (Diana)	<i>Articulação sequencial e interdisciplinar do currículo, não é?</i>							X
		<i>É adequado aprofundar essa visão do desenvolvimento curricular.</i>				X			
	Após alguns alunos terem lido a sua composição estabeleci um diálogo com todos sobre as diferentes paisagens de forma a consegui-los levar à compreensão dos conceitos referidos anteriormente. O objectivo era que os alunos através de uma interacção professor-alunos e alunos-alunos conseguissem eles próprios, com os conhecimentos adquiridos chegar à definição de Paisagem Natural e Paisagem Humanizada. (Diana)	<i>Na perspectiva do professor! Mas a ideia é conseguir que os alunos sintam essa necessidade...</i>							X
		<i>Boa intenção!</i>			X				
	A verdade é que senti alguma dificuldade em transportar para a aula a metodologia e fazer com que os alunos aprendessem esses conceitos. A aula estava com um bom seguimento pois eu tentei partir sempre do conhecimento dos alunos, mas quando queria conduzir o diálogo de forma a levá-los até ao conceito de paisagem humanizada senti que não estava a conseguir fazer com que os alunos me percebessem. (Diana)	<i>A metodologia centrada no aluno não é fácil! Exige uma panóplia de competências profissionais que vós ainda estais a construir...</i>			X				
		<i>Esta consciência é fundamental para podermos avançar... Leva ao questionamento da acção e à procura de estratégias de ensino-aprendizagem mais adequadas...</i>							X
	Outro ponto que deveria ter dado mais importância era ao facto de um mesmo rio ao longo do seu percurso passar pelas duas diferentes paisagens. Seria importante dar ênfase ao Rio Mondego pelo facto de ser o rio que se encontra mais próximo da localidade das crianças. (Diana)	<i>O contexto é uma variável que influencia positivamente a aprendizagem.</i>							X
		<i>Porquê? Tenta reagir à questão.</i>		X					
	Pretendia ainda que os alunos, através de duas imagens que eu coloquei no quadro sobre as diferentes paisagens, compreendessem também a importância dos rios, o que foi conseguido devido aos muitos exemplos que se foram dando e aos conhecimentos que eles já tinham. (Diana)	<i>Duas estratégias a serem reconduzidas no futuro.</i>				X			
	Em vez de partir delas, para aprofundar o conceito de paisagem natural e paisagem humanizada, poderia ter utilizado os mapas conceptuais pois estes permitiam que os alunos trabalhassem numa forma integrada do conhecimento. (Diana)	<i>Tanto podem ser usados para o desenvolvimento do currículo como para a avaliação.</i>							X

	Outra hipótese era, em vez de colocar as imagens, levar os alunos a construírem os conceitos deles através das suas próprias experiências, porque certamente já foram por exemplo à Serra da Estrela, paisagem natural, e contactam directamente com a cidade de Coimbra, paisagem humanizada. Para os alunos torna-se muito mais fácil criar conceitos a partir das suas experiências do que a partir de algo que não conhecem. (Diana)	<i>Outra estratégia também conotada com as perspectivas construtivistas da aprendizagem.</i>							X
	Esta competência, trabalhar a partir dos conhecimentos dos alunos , nesta aula esteve algumas vezes em evidência, contudo não posso dizer que é uma competência que eu já adquiri totalmente pois se em algumas aulas ela parece completamente adquirida, noutras ainda se encontra em construção . (Diana)	<i>E estará ainda durante algum tempo.</i> <i>É uma competência complexa e só os professores experientes e identificados com esta perspectiva a conseguem mobilizar eficazmente.</i>			X				X
	Em Matemática resolvi criar situações problemáticas para consolidação dos conhecimentos dos alunos visto que o objectivo não era ensinar matéria nova. (Diana)	<i>Quais?</i>	X						
	A avaliação que fiz ao longo da aula foi sempre formativa. As fichas de trabalho serviram para saber o conhecimento adquirido pelos alunos na aula, assim como também para identificar as dificuldades que eles sentiram. (Diana)	<i>O que é uma avaliação formativa?</i> <i>Se não houver retroacção nos processos de ensino/aprendizagem podemos falar em avaliação formativa?</i>		X					
	Nesta aula, como em todas as outras, procurei proporcionar sempre actividades adequadas aos objectivos que inicialmente foram propostos. Outra competência adquirida nesta aula foi gerir o tempo dentro da sala . Não senti necessidade de ao longo da aula ter que apressar determinada tarefa ou matéria, assim como não foi necessário deixar qualquer actividade por realizar. (Diana)	<i>Certo.</i> <i>Que às vezes não é nada fácil...</i>			X				
	Contudo como foi notório ao longo desta reflexão existem competências profissionais que se encontraram em construção nesta aula, nomeadamente apoiar o diálogo nos conhecimentos dos alunos, nas experiências deles . (Diana)	<i>A consciência do processo de desenvolvimento profissional que estás a viver é essencial para a tua formação de professora.</i>			X				
	Nesta aula evitei reagir a uma observação feita por um aluno por não me sentir segura nesse tema . Esta atitude está incorrecta, porque primeiro como cidadã e depois como professora devo tentar estar sempre preparada no sentido de poder esclarecer todas as dúvidas que me são colocadas enquanto professora. Para tal é fundamental que haja da minha parte uma maior pesquisa para melhorar o meu conhecimento científico . (Diana)	<i>Tomaste nota?</i> <i>Reagirás mais tarde...</i> <i>Nunca estamos totalmente preparados se aceitarmos que o diálogo gera situações de incerteza e de imprevisibilidade. O que temos a fazer é avançarmos sempre...</i> <i>É determinante em ordem à construção de um perfil de competências profissionais.</i>	X						
6/12/05	Numa fase seguinte, resolvi problemas, que englobavam toda a tipologia – seriação, ordenação e inclusão . Lembro-me que num problema senti uma certa dificuldade, porque os alunos não estavam a perceber a questão que se lhes estava a colocar. No entanto, consegui dar a volta à situação e fazer-me entender melhor, para isso mudei apenas de vocabulário . (Rute)	<i>Tipologia de problemas?</i> <i>São operações lógicas que constituem pré-requisitos para a resolução de problemas de aritmética, mas não só.</i>		X					X

		<i>Por que seria? Questões semânticas? Tipo de problemas? Vocabulário desajustado?...</i>		x					
	A actividade seguinte e que estava programada era acabar os anjos, no entanto isso não foi possível porque não havia bolas de pingue-pongue . (Rute)	<i>De quem é/foi a responsabilidade?</i>	x						
6/12/05	A minha actuação debruçou-se essencialmente na área da Matemática. Comecei por relembrar os conteúdos da aula anterior relativos aos sólidos geométricos e fiz a sua sistematização para os alunos poderem consultar quando tiverem dúvidas o caderno diário. (Sónia)	<i>Com que actividade?</i>	x						
	Distribuí geoplanos e elásticos de várias cores e os alunos aos pares, pois não existem geoplanos suficientes, experimentaram fazer figuras geométricas. (Sónia)	<i>Bom recurso didáctico. Permite a realização da tarefa interessante.</i>			x				
	Surgiu a questão que não dava para fazer uma figura, que era o círculo, mas de imediato uma aluna disse: "O círculo é uma linha curva.", então todos concordaram e perceberam a razão de não poderem fazer um círculo no geoplano. (Sónia)	<i>Há aqui um erro científico. O círculo é delimitado por uma linha curva fechada com todos os pontos equidistantes do centro, que é a circunferência.</i>							x
		<i>Actualiza este saber científico.</i>				x			
	Depois cada par foi à frente da turma dizer as figuras que tinham descoberto e as suas características. (Sónia)	<i>Feito (construído)</i>			x				
	De seguida apresentei o jogo do tangram , referi as suas características e cada aluno tinha um tangram para si e puderam fazer imensas figuras, que estão à disposição num folheto que acompanha cada exemplar. Os alunos adoraram esta actividade, alguns eram criativos e inventavam outras figuras diferentes. (Sónia)	<i>Também um bom recurso didáctico!</i>			x				
	Através de motivos de Natal introduzi os conceitos de linha recta e de linha curva. (Sónia)	<i>Como?</i>		x					
	Todos os alunos mostraram facilidade em adquirir estas duas noções, visto que estão presentes na sua vida quotidiana . (Sónia)	<i>Relacionar as novas aprendizagens com o quotidiano das crianças ajuda a construir aprendizagens significativas e competências sustentadas.</i>							x
	Terminei com uma ficha, afim de avaliar as aprendizagens dos alunos. (Sónia)	<i>E o resultado foi bom?</i>	x						
12 e 13/12/05	Decidi realizar somente uma narrativa para as aulas de 12 e 13 de Dezembro, uma vez que estes dois dias se destinaram à elaboração dos adereços para a peça de Natal e à construção de imagens e desenhos para enfeitar a sala de aula e, como tal, estão muito relacionadas. Estas aulas foram dadas em conjunto por todas as professoras, pois eram actividades de Natal e era justo que todas pudessem estar envolvidas na sua realização. (Edite)	<i>Trabalhar em colaboração pode não ser fácil. Também implica uma aprendizagem. E hoje o trabalho em equipa é mais do que uma disposição normativa. É uma condição de desenvolvimento das escolas...</i>							x
	Considero que a participação na organização de uma festa de Natal é importante, pois é algo que iremos organizar um dia. (Edite)	<i>Claro. É importante desenvolver competências organizacionais, de eventos, de práticas não rotinizadas, etc.</i>			x				

	Considero que as competências que desenvolvi foram as de saber organizar, orientar e ensaiar uma peça de Natal e a de saber valorizar as realizações das crianças . Considero que esta última competência só a aprofundei, uma vez que considero que já a tinha adquirido anteriormente. (Edite)	<i>Ser professor não é só “dar aulas”. É colaborar na concepção, desenvolvimento e avaliação de projectos de natureza diversa...</i>							x
12 e 13/12/05	Esta narrativa remete-se às intervenções nos dias 12 e 13 de Dezembro, tendo esta uma particularidade: as aulas destes dois dias, foram leccionadas por todo o grupo de estágio , uma vez que se tratava de ensaiar, preparar e construir tudo aquilo que iria constar na festa de Natal, a realizar na escola, no último dia de aulas. (Sofia)	<i>Trabalhar em grupo exige competências específicas. Espírito de colaboração, diálogo, partilha...</i>							x
	Na segunda-feira, ocorreu uma pequena visita de estudo guiada ao Mosteiro da Sé-Velha, no âmbito de um projecto da Câmara Municipal de Coimbra . Através da visita de estudo, tive a oportunidade de estabelecer regras de conduta quer durante o percurso pedestre até ao Mosteiro, quer ao longo da visita propriamente dita . (Sofia)	<i>Quem estabeleceu as regras?</i>	x						
		<i>Era importante que as “regras” fossem combinadas com a colaboração do grupo. Porquê?</i>		x					
	A visita deu a conhecer aos alunos aspectos que tinham anteriormente estudado na área de estudo do meio sobre a história do meio local, sendo portanto, bastante importante o contacto com essa mesma realidade. (Sofia)	<i>Contextualização e validação do conhecimento adquirido em contexto escolar.</i>							x
		<i>Mas não seria possível partir da realidade (problematização, observação, recolha, análise e tratamento de dados...) para a teorização?</i>		x					
	O importante era essencialmente que todos os alunos participassem, construíssem eles próprios os seus adereços para utilizar na dramatização da peça e se mostrassem empenhados nessas mesmas tarefas. (Sofia)	<i>Muito bem. Os alunos valorizam muito o seu próprio trabalho</i>			x				
	Na terça-feira, continuaram-se os trabalhos iniciados no dia anterior e, após estarem concluídas os trabalhos manuais, dirigimo-nos para o pavilhão onde iria decorrer a festa e ensaiei-se a dramatização da peça de natal, bem como os cânticos de natal. (Sofia)	<i>Preparação real da festa. É importante conhecer dinâmicas das escolas que vão para além do desenvolvimento do currículo em contexto de sala de aula. É uma experiência rica de formação.</i>							x
	Todavia, estou consciente de que existem competências profissionais que ainda necessitam ser aperfeiçoadas e outras até ainda nem identifiquei . (Sofia)	<i>A dificuldade em lidar com certas situações indicia a consciência da ausência de certas competências. Contudo, é esta consciência, que já revelas, que nos alerta e indica o caminho...</i>			x				
	Sugeria deste modo que, uma vez que o professor supervisor vai colocando algumas questões e	<i>Analisaste muito bem.</i>			x				

	realizando algumas notas à medida que lê estas narrativas, poderia devolvê-las para que nós pudéssemos efectuar uma meta-análise daquilo que reflectimos inicialmente. (Sofia)	<i>Claro, meta-análise no sentido de sermos capazes de pensar para além das acções, ou seja, as razões que legitimam as acções/modelo de intervenção adoptado. Trata-se, no fundo, de desenvolvermos competências de fundamentação teórico-epistemológicas...</i>							x
12 e 13/12/0 5	No decorrer destas duas aulas eu e o meu grupo de estágio , em conjunto com a professora cooperante procedemos a realização de adornos que os alunos iriam utilizar na representação de uma peça de teatro relativa ao Natal. (Diana)	<i>Trabalho colaborativo. Por vezes não é fácil e carece de uma aprendizagem.</i>							x
	Este trabalho foi também realizado pelos alunos porque só assim é que faz sentido que aconteça, ou seja, é fundamental que os alunos estejam sempre envolvidos directamente no trabalho que se realiza na aula. (Diana)	<i>Muito bem. Os alunos devem ser os primeiros a serem mobilizados para a tarefa.</i>			x				
	As tarefas foram realizadas valorizando a interacção entre professoras-alunos e entre alunos-alunos. (Diana)	<i>A comunicação horizontal deve ser incentivada. Porquê?</i>		x					
		<i>Procura responder apoiando-te nos conceitos de conflito cognitivo e socio-cognitivo.</i>				x			
	Houve também a preocupação de observar e avaliar os alunos nas situações de aprendizagem, segundo uma abordagem formativa. (Diana)	<i>Saber observar é importante. É também um instrumento de avaliação.</i>							x
12/12/0 6	Depois de realizarmos a revisão de todos os ditongos e de lhes atribuirmos este nome e também o significado, passámos para o Jogo dos Balões, assim, os alunos sentaram-se no chão da sala, a cada um atribui um balão com um ditongo. Seguidamente, chamei um ditongo, ao acaso, e o aluno que tinha esse ditongo levantou-se, e disse em voz alto, o ditongo que tinha, repetindo com os colegas, dramatizando a situação. (Sara)	<i>Era de revisão, actualização. Jogo de sistematização.</i>			x				
	Assim, revimos as consoantes “p, t, l, d”, através da formação de algumas palavras (pé, pó), e distinguimos uma palavra com sentido “pá” de uma sem sentido “pi” . As crianças reagiram e disseram que “pi” não era uma palavra, mas “apito”era uma palavra com sentido, pois sabiam o que era, e aparecia o som “pi”, logo, de seguida apressaram-se a dizer palavras que continham o som “pi”, tal como, “pinha”e “pipa”. (Sara)	<i>Enquanto som do apito, tem sentido!</i>			x				
	Para diversificar de estratégia, organizei a turma em grupos de quatro elementos e distribui alguns cartões com vogais, ditongos e consoantes, para cada grupo construir palavras com sentido, como por exemplo, p + ão = pão, t + eu = teu, p + au = pau. Os alunos apresentaram as palavras descobertas e escreveram-nas no quadro e no caderno. (Sara)	<i>Sistematização, exercícios de silabação com consoantes e ditongos.</i>							x

	A sessão de terça-feira, não correu como planeado, visto que a temática do primeiro tempo da tarde se estendeu para o segundo tempo, deste modo, dei seguimento à área de matemática para que as actividades iniciadas não sofressem um corte . (Sara)	Muito bem.			x			
	Depois desta tarefa, os alunos ordenaram os animais por ordem crescente e decrescente, exercício que se revelou um pouco difícil, pois os alunos ainda não têm muita prática na realização deste tipo de tarefas. (Sara)	Implica conceitos já “reflectidos” por mim na reflexão anterior (aula de 21/11/05).				x		
12/12/05	Durante a realização da ficha de avaliação fui explicando aos alunos como deveriam fazer. (Rute)	Se era uma ficha de avaliação qual a sua natureza? - formativa? - sumativa? Reage a esta questão.		x				
	No entanto, a professora viu que os alunos estavam a ter muitas dificuldades para realizarem a ficha de avaliação que resolveu tirar-lhas e fazer uma nova. Para aproveitar o tempo que ainda restava, escreveu algumas frases no quadro e os alunos foram lendo, um a um. (Rute)	Porquê? Não se pode avaliar o que não for objecto de ensino/ aprendizagem? Qual é a tua opinião?		x				
13/12/05	Esta aula tinha como objectivo fazer uma revisão dos números até 8. Iniciei-a com a leitura da história “O Nabo gigante”. Depois questionei os alunos sobre as personagens da mesma. Não revelaram dificuldades na sua identificação: um velhinho, uma velhinha, uma grande vaca castanha, dois porcos barrigudos, três gatos pretos, quatro galinhas sarapintadas, cinco gansos brancos, seis canários amarelos e um rato esfomeado. (Elvira)	Achas que do questionamento e das respostas dadas terá resultado a consecução do objectivo? Que indicadores de evidência tens?		x				
	De modo a fazer uma breve revisão da noção de somar , pedi a uma criança que fizesse um conjunto de três galinhas, depois pedi que juntasse uma galinha e perguntei-lhe com quantas galinhas é que tinha ficado. Mande fazer mais dois exercícios semelhantes aos anteriores. De seguida, ditei o seguinte enunciado: tenho dois porcos e três gatos, quantos animais é que eu tenho? Pedi às crianças que representassem o problema como no exemplo seguinte: 2 porcos + 3 gatos = 5 animais. Relativamente à subtração o procedimento foi semelhante: tenho 5 gansos fugiu 1, com quantos fiquei? Encontrei 6 canários ofereci 2, com quantos fiquei? (Elvira)	O desenvolvimento da raciocínio aditivo não se esgota com este tipo de enunciados. Reage a esta observação. Vê o meu livro sobre resolução de problemas.				x		
	Todas as crianças realizaram os exercícios no caderno, e no fim de terem feito, um deles ia ao quadro apresentar a sua resolução e os colegas diziam de sua justiça, concordando ou discordando, tendo que justificar a sua escolha . (Elvira)	É muito importante. Porquê?		x				
	Seguidamente, fixei os diferentes conjuntos de animais pertencentes à história e solicitei um voluntário para ir ao quadro e para os ordenar por ordem crescente. (Elvira)	A ordenação é uma operação lógica complexa. Há exercícios/jogos que podem ajudar os alunos a desenvolver esta competência. (Piaget e seguidores)				x		

Notei que as crianças ainda faziam alguma confusão na distinção de ordem crescente e ordem decrescente (Elvira)	<i>Há pré-requisitos que provavelmente as crianças ainda não possuem e sem os quais a compreensão dos novos conceitos e torna difícil...</i>							X
Então, pedi a um aluno que sabia fazer a distinção para ele tentar explicar aos colegas . (Elvira)	<i>E os colegas compreenderam?</i>	X						
O tema desta aula era “normas e prevenção doméstica”. Iniciei a aula com o questionamento aos alunos sobre o assunto de que tinham falado no dia anterior , este estava directamente relacionado com o tema da aula em questão. Os alunos lembravam-se dos produtos perigosos existentes nas suas casas, nos quais eles não deviam mexer, cheirar ou ingerir correndo o risco de ficarem doentes. (Elvira)	<i>Questionamento como estratégia de intervenção.</i>							X
	<i>Preocupação com a articulação curricular.</i>						X	
Neste sentido, principiei o diálogo sobre outras situações de risco para a saúde, através da colocação de questões à turma . As crianças foram reagindo ou porque já haviam vivenciado, ou porque alguém já os havia alertado para o perigo. (Elvira)	<i>Manifestas preocupação no uso do questionamento enquanto estratégia de intervenção.</i>						X	
Depois, afixei dois cartazes no quadro , um de cada vez, ambos tinham imagens de crianças em situações de risco para a saúde. No primeiro, a acção dá-se numa casa de banho, no segundo, numa cozinha. (Elvira)	<i>Uso de materiais curriculares adequados enquanto suportes de aprendizagem.</i>			X				
Solicitei às crianças que observassem as imagens e indicassem a divisão da casa, na qual decorria a acção. (Elvira)	<i>A observação de imagens - fonte de informação - interação com saberes já possuídos.</i>							X
Posteriormente, pedi-lhes que identificassem as situações que consideravam perigosas, fundamentando a suas respostas com as possíveis consequências que advém das mesmas. (Elvira)	<i>Só possível quando o conceito foi aprendido (situação de risco).</i>				X			
Na realização desta actividade, os alunos recordaram alguns conceitos, nomeadamente os conceitos de casa, de divisões de casa, de casa de banho e de cozinha. Assim como o conceito de situação de risco . (Elvira)	<i>Que era um conceito a aprender...</i>			X				
Após a realização da actividade, os alunos aprenderam novos conceitos, designadamente o conceito de tomada, e interruptor . (Elvira)	<i>Aprofundamento de saberes anteriores, não é?</i>			X				
Mobilizaram ainda, algumas competências: regular a participação nas diferentes situações comunicativas (aguardar a vez de falar, ouvir e respeitar a fala dos outros; conhecer normas e regras de prevenção doméstica (situações de risco para a saúde). (Elvira)	<i>Competência social que deve ser aprofundada.</i>				X			
Sinto que houve uma evolução na minha forma de questionar a turma, na verdade, penso que só agora é que comecei a ser eu mesma. Este facto, deve-se fundamentalmente ao “amadurecimento” dos alunos. (Elvira)	<i>Consciência de que está a evoluir na dimensão “questionamento”.</i>						X	
Nesta aula consegui motivá-los e fazer com que eles interagissem não só comigo , mas também com os colegas . (Elvira)	<i>Reconheces a importância da comunicação horizontal.</i>						X	
É notória uma evolução no comportamento , aos poucos, através da nossa orientação, os alunos	<i>A que se deve? Tens alguma ideia?</i>		X					

	foram construindo regras de convivência e interação social e métodos de trabalho, percebendo a importância das mesmas. (Elvira)	As regras são aceites se os próprios alunos reconhecerem a sua importância e se são convidados a participar na sua construção.							X
	Considero que as crianças têm que ter liberdade suficiente, quer dentro, quer fora da sala, desde que percebam qual é o limite . Esta, proporciona-lhes crescerem autonomamente e desenvolverem o sentido de responsabilidade. Contudo, considero que ainda é um pouco cedo para pôr este princípio em prática . (Elvira)	Não é fácil. Nem para nós...			X				
		Porquê?	X						
	Como forma de sistematização , construí no quadro uma tabela de dupla entrada , na qual a imagem era associada ao respectivo símbolo. (Elvira)	Esta ideia é importante, deve ser aplicada em todos os contextos e situações de aprendizagem.				X			
		Uma estratégia possível de sistematização.			X				
	Cada par apresentou a sua imagem, descrevendo a situação que a mesma continha, assim como a respectiva classificação. (Elvira)	Muito bem.			X				
		Os alunos descrevendo/expondo à turma o resultado das suas reflexões, ajuda-os a clarificarem (para eles próprios) os conceitos.							X
	Os restantes alunos emitiram a sua opinião sobre a solução apresentada . Todos os alunos conseguiram identificar a situação e fazer a respectiva classificação. (Elvira)	Só assim se consegue motivar a turma (...)			X				
		(...) e desenvolver outras competências fundamentais: - saber ouvir - saber intervir com oportunidade - esclarecer dúvidas - colocar questões, etc...				X			
	Depois, de reflectirmos em grupo, chegámos à conclusão que uma forma diferente de realizar esta tarefa, tendo como base os modelos centrados no aluno, serem eles a construir os critérios de classificação . (Elvira)	Ensino centrado no aluno. É isso mesmo.			X				
		E deves experimentar...				X			
12/12/05	Tive a impressão que alguns alunos não fizeram os seus trabalhos com gosto e isso reflectiu-se no produto final. Talvez 5 horas de Expressão Plástica não seja boa ideia. (Sónia)	É evidente que não. Qualquer tarefa, por mais interessante que seja, perde interesse quando é excessivamente demorada.							X

	<p>Competências que considero que ainda não adquiri, pois face a determinadas situações concretas que vivi no estágio traduziram dificuldades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Definir critérios de avaliação com os alunos; - Utilizar instrumentos de avaliação diversificados; - Promover a participação activa dos alunos na construção das normas e regras de trabalho de grupo; - Ser imparcial na aplicação de normas e regras; - Resolver situações de conflito entre os alunos. (Sónia) 	<p><i>A questão é como ultrapassar estas lacunas identificadas pela Clara. Ver a reflexão anterior.</i></p>			x			
12/12/05	<p>Optei por perguntar às crianças que figuras geométricas lhes faziam lembrar a península (quadrado) e Portugal (rectângulo). Desta forma, mostrei a península ibérica estilizada de modo a que fosse perceptível o quadrado e o rectângulo contido no quadrado para que pudesse exemplificar todo o processo em paralelo com a turma. (Olga)</p>	<p><i>O questionamento como estratégia de desenvolvimento curricular.</i></p>						x
	<p>Foi então que resolvi explicar que o processo de medição era semelhante, mas a forma e o comprimento dos lados eram diferentes. (Olga)</p>	<p><i>Não poderiam ter sido os alunos a concluir?</i></p>		x				
	<p>A intenção era preencher uma fila com 12 quadradinhos e contar, logo de seguida preenchiam uma coluna e verificavam que contabilizando com o número de colunas estariam a calcular a área da figura. Desta forma, eram os alunos que descobririam a fórmula da área. (Olga)</p>	<p><i>A fórmula ainda não, mas o conceito de área...</i></p>				x		
	<p>É com alguma insatisfação que me apercebo que ainda me é difícil acompanhar todos os alunos ao mesmo tempo e perceber algumas falhas, como por exemplo, a medição. Algumas crianças ainda não tinham o conceito de medição bem construído, porque não faziam a contagem a partir do zero mas sim, do início da régua. (Olga)</p>	<p><i>A reflexão que fazes levanta duas questões fundamentais:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - lidar com as diferenças de nível e ritmos dos alunos. - ter consciência da importância dos pré-requisitos para a construção de saberes e de competências. 						x
12/12/05	<p>Esta aula foi iniciada com a partilha, por parte dos alunos, da actividade mais significativa realizada durante o fim-de-semana através de uma dramatização com fantoches. (Alexandra)</p>	<p><i>Boa estratégia!</i></p>			x			
	<p>De seguida formei quatro grupos com quatro elementos cada e distribui uma sequência de quatro imagens para que os alunos pudessem elaborar uma história a partir das imagens. (Alexandra)</p>	<p><i>Produção de um texto a partir de suportes (imagens).</i></p>						x
	<p>Posteriormente dividi por cada grupo material (cones de plástico, tecidos, jornais, lãs, algodão...) para que todos produzissem um fantoche de modo a apresentar, seguidamente, a história elaborada. Foi uma aula muito activa, despertando nos alunos a motivação, empenho e imaginação. (Alexandra)</p>	<p><i>Normalmente isto consegue-se quando as tarefas são motivadoras. Mas esta competência só se adquire em situações reais de ensino!</i></p>				x		
	<p>Mais uma vez deparei-me com actividades realizadas em grupo, é um pouco complicado trabalhar com os alunos quando estão em grupo mas noto que com a prática me vou familiarizando com esta forma de trabalhar. (Alexandra)</p>	<p><i>E deves continuar!</i></p>			x			

	Para mim é muito importante que os alunos aprendam a trabalhar e colaborar com os colegas , uma vez que cada um deles deve começar a entender o que é participar na vida cívica de forma livre, responsável e solidária. E que para isso é necessário aprender a valorizar os conhecimentos e cultura de cada um. (Alexandra)	Muito bem, é isso mesmo.			X			
13/12/05	De seguida realizei um diálogo com os alunos sobre o significado dos símbolos natalícios realizados no dia anterior. Após este diálogo os alunos registaram nos cadernos diários a definição de cada símbolo natalício. Posteriormente realizou-se uma conversa à cerca da gastronomia na época natalícia. (Alexandra)	Como se chegou à definição?		X				
		Parece que foi uma aula muito expositiva, não foi?		X				
	Para mim esta aula não correu do melhor modo. Foi uma aula muito passiva onde não dei muito espaço para que os alunos expressassem os seus conhecimentos sobre os símbolos que vemos na época do Natal. (Alexandra)	Porquê?		X				
	Se voltasse a realizar esta actividade faria de modo muito diferente , ou seja, cada vez que os alunos construíssem um símbolo escreveriam, nos cadernos diários, o seu significado (Alexandra)	E isto só acontece porque reflectiste nas tuas acções e nos seus resultados...			X			
	Não me senti muito bem nesta aula, na medida em que não realizei actividades que proporcionassem aos alunos a descoberta de diferentes formas de construir o próprio conhecimento e de interagir com os colegas. Igualmente não utilizei materiais e recursos diversificados para adequar o tema abordado ao processo de ensino-aprendizagem. (Alexandra)	Mas estares consciente de que é assim que deves estar na profissão já é importante. Agora deves pensar como concretizar, na prática, essas ideias.			X			
13/12/05	Após a entoação, uma criança leu a história do dia e fez-se uma interpretação oral . Com esta actividade a turma aperfeiçoa a sua capacidade de atenção. (Patrícia)	Tratando-se de uma turma do 2.º ano, não seria útil uma leitura oral docente antes da leitura da criança?		X				
	A tarefa seguinte foi o ensaio de um “Feliz Natal” em várias línguas em que cada elemento da turma limou a sua prestação para a festa de Natal. (Patrícia)	Interessante . É uma actividade que consciencializa as crianças da e para a interculturalidade.			X			
	Seguidamente, entreguei as fichas de avaliação para que as crianças pudessem ver onde tinham errado. Decidi integrar esta tarefa esta actividade na minha aula porque acho que é muito importante cada um perceber onde é que errou. Deste modo, cada aluno desenvolve o sentido de responsabilidade, o que penso que deve ser muito trabalhado ao longo dos quatro anos do Ensino Básico do 1ºciclo. (Patrícia)	Esta afirmação, cujo conteúdo corroboro, levanta a problemática do “erro” e como lidar com ele. Tens já o entendimento de que “perceber onde é que errou” é uma condição essencial para o aluno o ultrapassar...					X	
		Trata-se de uma questão complexa onde a consciência dos pré-requisitos assume uma importância determinante no processo de superação do “erro”.						X
	Nesta aula, desenvolvi competências de organização de tarefas e de planear a apresentação da turma na festa de Natal. (Patrícia)	Auto-consciencialização das competências mobilizadas, não é?			X			

Total de feedbacks por categoria no mês de Dezembro			15	28	51	27	12	55
Total			188					
3/1/06	É importante referir que foi a primeira vez, desde que sou professora estagiária que leccionei durante toda a manhã, ou seja, não intervi apenas durante um turno, pelo que considero ser muito mais vantajoso para o desenvolvimento do nosso trabalho, bem como das nossas competências profissionais. (Sofia)	<i>Adquire-se uma noção mais real da complexidade de se ser professor e de como se deve lidar com ela, não é?</i>						x
	Como é normal no primeiro dia de aulas da semana, no início da manhã, realizou-se a hora das novidades que visa desenvolver nos alunos a capacidade de se expressarem oralmente e exteriorizarem as suas vivências pessoais . (Sofia)	<i>Só? Este espaço deve ser mais do que um “tempo de fala” dos alunos. Diz por que razão na reflexão do 1.º semestre.</i>		x				
	Para isso, fui colocando algumas questões orientadores , como por exemplo” Porque é que ficou conhecido o dia 6 de Janeiro como Dia de Reis?” “Quando se celebra?” “Que doce simboliza a riqueza dos reis?”... Ao mesmo tempo que ia integrando as contribuições dos alunos acerca deste dia . (Sofia)	<i>Para que uma aula seja um espaço de resposta dos alunos!</i>						x
	Posteriormente, organizei a turma em quatro grupos de quatro elementos, propondo-lhes que, partindo de um texto cujos temas eram “ “Quem eram os Reis Magos”, “Simbologia dos presentes”, Quando se celebra”? (Sofia)	<i>O trabalho de grupo é importante como estratégia de desenvolvimento do currículo. (Comenta)</i>						x
	Com esta minha acção, desenvolvi a competência de organizar o espaço e a gestão dos diversos momentos da aula , estabeleci regras de funcionamento e desenvolvi a autonomia dos alunos . (Sofia)	<i>Muito bem. São competências que julgas ter desenvolvido.</i>					x	
	No momento da apresentação dos trabalhos produzidos, fui orientando os grupos e possibilitei que estes devolvessem o espírito crítico ao pedir-lhes que após as apresentações, fossem criticando, formassem opiniões acerca dos trabalhos dos outros colegas , evidenciando aspectos a melhorar bem como os aspectos positivos a apontar. (Sofia)	<i>Revelaste ter preocupação com a hetero-avaliação. Foi uma tarefa que terá tido impactes na formação global dos alunos...</i>					x	
	Numa nova intervenção, daria a cada grupo uma cartolina e só no fim se juntavam os quatro textos . O principal objectivo da construção do cartaz seria encorajar os alunos a obterem nova informação e a organizarem . Só no fim da intervenção me apercebi que teria sido importante, que o cartaz fosse relido de modo a que todos os alunos ficassem a conhecer melhor o que conteúdo dos outros textos, apesar destes terem sido apresentados. (Sofia)	<i>Esta reflexão só foi possível devido à acção concreta que viveste! (importância dos contextos reais para o desenvolvimento de competências profissionais)</i>			x			
	A tarefa revelou-se adequada e pertinente para o decorrer da aula. (Sofia)	<i>Avaliação da acção</i>						x

	Concluindo, pode-se deduzir que no decorrer desta aula, identifiquei e desenvolvi algumas competências profissionais, nomeadamente: selecionei e elaborei material adequado, integrei nos diversos momentos de aula as contribuições dos alunos, encorajei os alunos a obterem nova informação e a organizarem num cartaz e desenvolvi estratégias e actividades de forma correcta do ponto de vista científico, didáctico e pedagógico. Fui ainda capaz de ir colocando questões ao longo da minha acção , desenvolvi a competência de organizar o espaço e a gestão dos diversos momentos da aula, estabeleci regras de funcionamento e desenvolvi a autonomia e o espírito crítico dos alunos. (Sofia)	<i>Referes ter feito progressos em vários domínios do desempenho profissional que traduzem competências a aprofundar ao longo do estágio. Estás no bom caminho...</i>					X	
3/1/06	Comecei esta sessão com uma breve conversa com os alunos, na qual me falaram de como foram as suas férias, com quem passaram o Natal e se receberam prendas. Foi uma conversa agradável e consegui estabelecer e manter regras de funcionamento em aula. (Rute)	<i>Privilegiaste o “Tempo de fala” dos alunos, não foi?</i>			X			
	Para isso cada um dos alunos foi ao quadro escrever uma letra e identificá-la, dizendo qual era e se pertencia ao grupo das vogais ou ao grupo das consoantes. Como forma de sistematização fiz um breve esquema no quadro, onde constava as letras e o grupo a que pertenciam. (Rute)	<i>Há aqui uma lógica de ensino/aprendizagem perspectivada segundo a família dos métodos sintéticos.</i>						X
		<i>Especula sobre alternativas para posterior reflexão.</i>				X		
	Posteriormente, realizei um jogo com eles. Dividi o quadro em duas metades. Num lado, escrevi algumas consoantes e ditongos. No outro, escrevi sílabas de palavras. O objectivo era fazer a ligação entre os termos, por forma a criar palavras, ao mesmo tempo que obrigava os alunos a fazerem a sua leitura. Para explicar o exercício recorri a um exemplo, fiz a correspondência entre o “p” e “ai”, originando a palavra “pai”. (Rute)	<i>A ideia era que os alunos lessem “palavras verdadeiras”. Por isso, no jogo do quadro, faltavam os espaços para que as palavras aparecessem escritas, não achas?</i>				X		
		<i>Que alternativas a essa lógica aditiva de aprender a ler/escrever (Métodos sintéticos)?</i>		X				
	Depois da ligação estar feita, os alunos leram e copiaram as palavras que tinham formado para os seus cadernos. (Rute)	<i>Exercícios de leitura e escrita.</i>			X			
3/1/06	O feedback que tenho dos alunos, ajuda-me bastante no acompanhamento e regulação das suas aprendizagens. (Olga)	<i>És capaz de explicitar melhor a tua afirmação?</i>		X				
	Reconheço que ainda tenho dificuldades em gerir o ritmo de trabalho de alguns alunos, ou seja, percebi que durante as tarefas surgiram alguns tempos mortos para alguns alunos que poderiam ter sido evitados se eu sugerisse novos desafios. (Olga)	<i>Então tu própria encontraste uma “saída” para a tua dificuldade, não achas?</i>			X			
3/1/06	No decorrer desta aula leccionei a adição com transporte. No entanto, dada a rapidez e a	<i>Como é que aprenderam?</i>		X				

	<p>facilidade com que os alunos apreenderam os conteúdos, parti para a adição com transporte utilizando as centenas. Gostava, no entanto, que o professor desse a sua opinião sobre a situação. (António)</p>	<p>a) A adição com transporte refere-se ao cálculo escrito ou algoritmo (computação vertical). Este só deve ser “trabalhado” após os alunos terem aprendido os factos básicos (MLP).</p> <p>b) A adição com transporte deve ter lugar após ter sido precedida pela operação manual (solução objectiva) executada com colecções de objectos diversos. Depois deve evoluir para a sua representação ideográfica (desenhos de pontinhos, varinhas..) representando as unidades reais.</p> <p>c) Finalmente a solução simbólica, utilizando apenas os números.</p>						X
		<p>NOTA – Tratando-se de uma lição inicial e vendo a forma como a progressão deveria ter ocorrido, parece-me que, numa aula, houve um ritmo demasiado acelerado... A menos que a turma seja muito boa... Mas tu saberás analisar.</p> <p>PARTILHA ESTA REFLEXÃO COM OS TEUS COLEGAS</p>				X		
3/1/06	<p>Foram nestes momentos que as crianças partilhavam as suas experiências. Posteriormente, para que a turma percebesse que andar na estrada também tem regras conduzi um diálogo para que identificassem alguns sinais que nos ajudam a estar seguros. Assim, desenhei alguns sinais no quadro para que as crianças identificassem o seu significado. Na verdade, só conseguiram reconhecer alguns, a descoberta dos outros foi feita com a minha ajuda. Depois disso sugeri que realizássemos algumas regras de segurança. Deste modo, escrevi no quadro as regras que as crianças disseram, enquanto eu escrevia no quadro os alunos iam passando para uma folha. (Patrícia)</p>	<p>O diálogo como estratégia de ensino/aprendizagem.</p>						X
		<p>Porque não os alunos?</p>		X				
		<p>As crianças já conhecem algumas coisas. À escola compete-lhe aumentar e organizar novos conhecimentos.</p>				X		
		<p>Se aparecerem como necessárias dentro das situações criadas, ótimo.</p>			X			
	<p>Enquanto futura professora aprendi que é muito bom que as crianças tragam as suas experiências para dentro da sala. Afinal consegui tirar partido dos exemplos que a turma deu. (Patrícia)</p>	<p>É a partir delas que se deve desenvolver o currículo.</p>						X
		<p>Porquê? (reage a esta questão na reflexão de fim do 1.º semestre.</p>		X				
9/1/06	<p>Para iniciar esta temática tomei como ponto de partida a hora das novidades em que uma das</p>	<p>Muito bem. Contextualizaste...</p>			X			

crianças revelou ter-se deslocado à Serra da Estrela no passado fim-de-semana . Achei importante iniciar deste modo a aula pelo facto desta serra ser a que os alunos conhecem melhor e também por ser a mais importante de Portugal Continental. Assim poderia partir do que eles já conheciam da Serra da Estrela para depois ficarem a conhecer as características das outras serras de Portugal. (Diana)	<i>A hora das novidades não é só um “tempo de fala” das crianças. Deve também ser um tempo em que o professor aprofunde o seu conhecimento sobre os saberes dos alunos.</i>							x
	<i>Ao recorrerres às experiências de vida dos alunos como suporte da aprendizagem estás a assumir, e bem, que aprender é ampliar os saberes que já se possuem...</i>							x
	<i>Tens consciência disso?</i>	x						
Ao longo do diálogo e quando os alunos chegaram à conclusão que existiam serras mais altas do que outras, expliquei-lhes a maneira utilizada para se medir a altura das serras e que à altura delas se dava o nome de altitude. (Diana)	<i>Como fizeste?</i>	x						
Após eles lerem e visualizarem ensinei-lhes então, com a ajuda de um desenho que fiz no quadro, que a altitude de uma serra se media na vertical a partir do nível médio das águas do mar . (Diana)	<i>Leitura como fonte de informação.</i>							x
	<i>Não te esqueças que conhecimento não é o mesmo que informação. Discute isto na reflexão de fim de semestre.</i>					x		
	<i>E os outros?</i>	x						
Penso que a forma que eu utilizei foi acessível a todos porque percebi que a maioria dos alunos tinha entendido, contudo penso que deveria ter aprofundado mais o conceito de altitude. Deveria ter iniciado esse conceito com exemplos mais concretos como por exemplo começar por medir a altura dos alunos e explicar-lhes que para os medir tinha que partir de um ponto de referência e que esse ponto era neste caso o chão . (Diana)	<i>Muito bem!</i>				x			
Depois destes exemplos é que deveria então ter partido para a altitude das serras, explicando-lhes que o ponto de referência para as medir era o nível médio das águas do mar, uma vez que tem que se ter em conta a maré alta e a maré baixa, logo tem que ser o nível médio. (Diana)	<i>Bem observado. Para a próxima abordarás o tema com maior convicção!</i>				x			
Relativamente ao uso do livro, na minha opinião foi fundamental que eles o utilizassem naquela altura para visualizarem como se media a altitude das serras, contudo outra hipótese dos alunos o usarem poderia ser não no início da explicação do conceito altitude mas no fim como uma consolidação, ou então como tarefa para trabalho de casa. (Diana)	<i>Como tu própria vês há várias estratégias que podem ser mobilizadas.</i>				x			
Para a localização das principais elevações de Portugal, utilizei um mapa de Portugal Continental que já tinha sido utilizado em aulas anteriores na leccionação de outras matérias. Utilizei ainda um gráfico , previamente construído, com o objectivo de os alunos o completarem ao registarem a altitude das principais serras de Portugal à medida que as mesmas iam sendo exploradas oralmente e localizadas no mapa. Para uma consolidação de conhecimentos distribui por cada aluno uma ficha de trabalho para que eles pudessem localizar no seu mapa as serras aprendidas. (Diana)	<i>Os suportes de aprendizagem ajudam bastante... mas, desde que possível, não devemos descartar a interacção com os objectos de aprendizagem.</i>							x
	<i>A sistematização dos conhecimentos é importante mas não tem que passar por uma ficha. Pensa em outras lógicas!</i>					x		

Esta actividade foi realizada partindo sempre dos saberes dos alunos e dos conhecimentos que eles tinham relativamente a algumas serras. (Diana)	<i>Os saberes prévios devem ser actualizados. Muito bem.</i>			x			
Esta tarefa foi concretizada com muito êxito, pois houve uma grande interacção entre professora-alunos e alunos-alunos. (Diana)	<i>Favorece a comunicação horizontal. É uma competência que todos os professores devem desenvolver!</i>						x
Esclareci sempre as duvidas e curiosidades que eles tiveram sobre essas serras mas expliquei-lhes que embora fossem importantes não eram as principais e que a assim sendo não as iríamos localizar no mapa nem identificar a sua altitude no gráfico, contudo tive o cuidado de oralmente lhes dizer o distrito a que pertenciam e a sua altitude. (Diana)	<i>Muito Bem.</i>			x			
Após a tarefa estar concluída fiz com os alunos uma análise do gráfico para que eles chegassem à conclusão qual a maior e a menor elevação de Portugal Continental e quais as serras que tinham a altitude mais próxima uma da outra. Esta tarefa permitiu que eu verificasse os conhecimentos que eles tinham adquirido na aula. (Diana)	<i>Usaste uma alternativa à utilização de fichas tradicionais de avaliação.</i>					x	
	<i>A aprofundar esta via...</i>				x		
De seguida coloquei algumas situações problemáticas no quadro relacionadas com o tema a ser trabalhado na aula. Estas situações problemáticas foram as mesmas para os dois anos de escolaridade. A correcção foi efectuada no quadro por alguns alunos. Enquanto resolviam no quadro os exercícios apelei sempre à representação do problema uma vez que é a partir da representação que os alunos fazem do problema, que consigo saber se eles perceberam ou não o problema colocado. (Diana)	<i>Apelo à interdisciplinaridade.</i>						x
	<i>É fundamental que os alunos aprendam a representar os problemas.</i>						x
	<i>É isso mesmo!</i>			x			
Na resolução de uma das situações problemáticas era possível que o resultado obtido fosse realizado com diferentes operações (multiplicação e adição). Tive o cuidado de levar os alunos à compreensão dessa situação, o que não se demonstrou difícil pois houve alunos que resolveram o mesmo problema de maneiras diferentes. (Diana)	<i>Procedeste muito bem. Há que incentivar o uso de diferentes estratégias de resolução.</i>			x			
Tinha ainda planificado dar um texto em Língua Portuguesa aos alunos para que eles inicialmente fizessem uma leitura silenciosa, depois uma análise do mesmo em seguida uma leitura em voz alta. Seguidamente os alunos iriam realizar uma ficha de trabalho que consistia em perguntas de interpretação e perguntas gramaticais. Por fim ser-lhes-ia pedido que realizassem uma composição imaginando que passariam um dia com o pastor retratado no texto. (Diana)	<i>Nem tudo o que é planeado se pode concretizar. Daí a importância da avaliação do plano.</i>						x
Estas tarefas foram parcialmente realizadas devido à falta de tempo uma vez que faltava poucos minutos para terminar a aula. Assim sendo optei por ser eu a ler o texto em voz alta e de seguida pedi aos alunos para realizarem a composição. Eles começaram mas não tiveram tempo para terminar a tarefa, acabando por levá-la para trabalho de casa. (Diana)	<i>Convém não fazer da casa a escola! Reage a estas observações.</i>				x		

	Assim, e uma vez que eu previamente tinha verificado que o tempo de que disponha era pouco, seria mais importante não ter avançado para Língua Portuguesa e até terminar a aula colocar mais uma ou duas situações problemáticas no quadro para os alunos resolverem. Outro exemplo de actividade que poderia ter pedido aos alunos é que eles ordenassem por ordem crescente e decrescente as serras utilizando os sinais maior e menor. (Diana)	<i>Era uma possibilidade.</i>			x			
	Nesta aula senti que consegui adquirir várias competências profissionais. Ao contrário da aula de 6 de Dezembro, consegui trabalhar a partir das experiências dos alunos pois é muito importante que os alunos a partir dos conhecimentos que já possuem adquiram/construam novos conhecimentos. (Diana)	<i>Aprofundaste talvez... não?</i>		x				
		<i>Mas já tinhas este saber teórico ou não?</i>	x					
	Tive dificuldade nesta aula em coordenar bem o tempo para a realização das actividades e isso verificou-se devido ao facto de não ter tido tempo suficiente para a área de Língua Portuguesa mas mesmo assim ter realizado parcialmente as tarefas que estavam propostas. Como já referi anteriormente, tenho a noção que demorei um pouco mais na área de Estudo do Meio relativamente às principais elevações de Portugal, mas como também já tinha referido, na minha opinião foi um tempo, embora longo, bem aproveitado. (Diana)	<i>A gestão dos tempos pedagógicos é uma competência que se vai desenvolvendo... com a experiência e a reflexão, não achas?</i>		x				
	A forma como aproveito o espaço da sala de aula é uma preocupação que eu tenho na prática pedagógica, pois considero muito importante que o professor circule pela sala de aula, não se mantendo sempre no mesmo local, pois essa postura não transmite confiança e segurança aos alunos. (Diana)	<i>Se tens essa consciência então, não hesites, circula, interage com cada um e com todos. Isto também se aprende fazendo!</i>				x		
	A interdisciplinaridade esteve sempre presente em todas as áreas de ensino, ou seja, o tema principal, as serras, foi abordado na leccionação de Estudo do Meio, Matemática e Língua Portuguesa. (Diana)	<i>É importante quando se convocam diversos saberes disciplinares para os aumentar a propósito da realização de uma tarefa/projecto.</i>						x
		<i>Foi isto que aconteceu?</i>	x					
9/1/06	Este espaço da hora das novidades foi recentemente introduzido nas sessões, de modo a levar as crianças a exprimirem-se de forma correcta, ou seja, a aumentar as suas competências de comunicação, a induzir a auto-estima , pois através desta conversa os alunos sentem que alguém dá importância às actividades que eles realizam. (Sara)	<i>Valorização do “tempo de fala” dos alunos. Tempo de aprofundamento de competências comunicativas e sociais e aumento da auto-estima.</i>						x
		<i>Valorização da pessoa do aluno e dos saberes.</i>			x			
	Assim, esta actividade permitiu desenvolver nos alunos a competência de compreensão e de expressão oral . (Sara)	<i>Tens evidências?</i>	x					

	Partindo desta actividade pude destacar algumas actividades domésticas realizadas pelos adultos, com o intuito das crianças enumerarem e identificarem os produtos e/ou objectos nelas utilizadas e até mesmo alguns acidentes domésticos que tivessem ocorrido, os quais eles relataram com alguma facilidade e ainda, de introduzir a temática a abordar nesta sessão. (Sara)	<i>Articulação curricular.</i>							X
	Seguidamente, apresentei vários produtos perigosos para a saúde (lixívia, detergentes, tintas), e os alunos identificaram-nos. (Sara)	<i>Muito bem. Relação com o quotidiano.</i>			X				
	Distribuí, de seguida, um produto por cada dois alunos para eles descobrirem como poderíamos saber se produtos são perigosos ou não, alguns já sabiam e responderam que estes (os perigosos) tinham uma cruz nos rótulos, as crianças associavam o sinal de perigo apenas ao sinal com uma cruz. Esta actividade permitiu aos alunos identificarem outros sinais de perigo, para além do conhecido por eles, presentes nos rótulos das embalagens e sua importância, com esta tarefa permiti aos alunos a aprendizagem de novos conceitos , tais como, nocivo, inflamável e tóxico . (Sara)	<i>Interacção com os objectos como estratégia de aprendizagem.</i>							X
	Posteriormente, dispus três caixas, em cima da mesa, com o respectivo sinal de perigo, os alunos seleccionaram e distribuíram os produtos pelas três caixas, fazendo corresponder o símbolo do produto ao símbolo da caixa (Sara)	<i>Estratégia diferente de avaliação de competências. Observação de acção na qual os alunos evidenciam as aprendizagens feitas. Prática a aprofundar.</i>				X			
9/1/06	De seguida, passei para a resolução de algumas situações problemáticas . (Rute)	<i>Que articulação com as tarefas desenvolvidas antes do intervalo?</i>		X					
	Neste contexto, senti que tive algumas dificuldades em fazer com que os alunos percebessem o que era pretendido . (Rute)	<i>Ter essa consciência é o 1.º passo para mudarmos algo, não achas? Mas é importante que tenhas identificado(ou com ajuda dos observadores) as lacunas...</i>			X				
	Posteriormente, introduzi a Língua Portuguesa , através do questionamento aos alunos sobre o local onde se deveriam dirigir, caso ingerissem algum produto nocivo e, sobre a pessoa que o atenderia. Foi a melhor forma que encontrei para introduzir a palavra “médico”. (Rute)	<i>Que relação com a resolução de problemas?</i>		X					
	Fiz a apresentação, em etiquetas, da palavra escrita nos dois tipos de letra: manuscrita imprensa . (Rute)	<i>Parece haver aqui a intenção de articulares a tua aula com a do E.M. da tua colega, não?</i>			X				
	Na fase seguinte, questionei os alunos acerca dos sons que ouviam. (Rute)	<i>Que método de iniciação à leitura/escrita estás a usar?</i>	X						
	No entanto não fiz, da melhor maneira , a associação do fonema ao grafema, isto é, a segmentação fonológica e gráfica. (Rute)	<i>A consciência fonológica é um pré-requisito da leitura/escrita.</i>							X
		<i>Deves fazer esta “etapa” com rigor ajuda muito os alunos.</i>				X			

	Faltou-me também estimular o grupo–turma para fazer a leitura descendente e ascendente da mesma palavra, sendo que apenas dois ou três alunos a fizeram. A segmentação foi feita até ao fonema “mé”, e nesta altura questionei os alunos acerca da letra que eles já conheciam e a que desconheciam. (Rute)	<i>É determinante para que o aluno leia palavras e não partes sem significado (estes são apenas “índices” que passarão a ser reconhecidos no todo que é a palavra...).</i>				X		
	Contudo não fiz a separação do “m” e do “e”.(Rute)	<i>Podias tê-lo feito. Era uma possibilidade com sabes...</i>				X		
	Após esta junção, fiz o traço cinestético. No entanto esqueci-me que estava virada para os alunos e que eles vêem o contrário , ou seja, iniciei o traço da esquerda para a direita, mas deveria ter feito da direita para a esquerda, a professora cooperante é que me chamou a atenção. (Rute)	<i>É óbvio, não achas?</i>			X			
	Para apresentar a letra “M” apresentei uma etiqueta com “ Mário ” escrito, que corresponde ao nome de um aluno da turma . Apresentei, tal como fiz para o “m” minúsculo, os dois tipos de letra e, juntei o “M” às vogais, formando os sons “ma, me, mi, mo e mu”. (Rute)	<i>Muito bem.</i>			X			
	Um dos erros que cometi ao longo da sessão foi a ausência da prática das letras, isto é, os alunos não praticaram, no quadro as letras “m” e “M” .(Rute)	<i>Faz parte do processo de “crescimento” do futuro professor.</i>			X			
		<i>Não as escreveram a propósito das palavras? Podias tê-los feito desenhar por causa do traçado das letras.</i>				X		
	Uma das competências que não mobilizei nesta sessão foi o fio condutor das actividades . (Rute)	<i>A articulação entre as diferentes tarefas é importante. Reflecte sobre isto.</i>				X		
	Outra, foi a incapacidade de manter o equilíbrio emocional em algumas situações, nomeadamente quando os alunos estão distraídos e, ainda a quase total incapacidade de realizar a avaliação. (Rute)	<i>Ensinar é avaliar e as duas dimensões são duas “faces da mesma moeda”. Por isso, saber a cada instante como é que os alunos vão construindo conhecimento é determinante na prática do professor.</i>						X
	Relativamente, às competências que mobilizei penso que fiz uma reflexão razoável, consegui identificar os meus erros embora, em alguns casos, não tenha conseguido identificar os motivos. (Rute)	<i>Que é importante em ordem à mudança...</i>			X			
9/1/06	Comecei por questionar do porquê dos personagens da história da Península Ibérica agirem desta forma. É importante propor às crianças que pensem nas razões que levaram os nossos “heróis” a proceder daquela forma, para poderem reflectir sobre o significado dos acontecimentos históricos e pensarem, não de uma forma sistemática, organizada, estanque, porque a história já está escrita e foi assim que tudo se passou, mas sim, considerar as suas acções como humanas, necessárias e significativa para elas. (Olga)	<i>Parece-me que comesas a mostrar desenvolvimento (está em construção) na competência relativa ao questionamento dos alunos em ordem a provocar-lhes experiências de conflito cognitivo e sócio-cognitivo. Penso que deverás ainda aprofundar esta área contra argumentando, pedindo argumentos e contra argumentos.</i>					X	

	Acho que as crianças gostam de ser solicitadas em situações diversas e a diferentes níveis, como na ajuda a um colega. Isto motiva-as e elas envolvem-se no processo de ensino-aprendizagem do grupo-turma. (Olga)	<i>Parece-me bem o que acabas de dizer. Creio que desenvolver o currículo centrado no aluno é ir aprofundando essa via.</i>			x			
9/1/06	De uma forma geral, a aula correu-me de forma prevista e planificada, conseguindo realizar todas as tarefas que me tinha proposto a realizar com os alunos. (Carlos)	<i>Coerência entre as intenções e as acções.</i>			x			
		<i>Mas podia não existir essa “coerência”, não achas?</i>		x				
	Por ser segunda-feira, e como é habitual, as crianças contaram aleatoriamente quais as novidades de fim-de-semana , de forma a desenvolver a oralidade. (Carlos)	<i>Evita a rotina e apela à atenção... As novidades de fim-de-semana podem servir outros objectivos mais ambiciosos. Pensa em quais.</i>				x		
	De seguida uma criança foi ler ao quadro o “conto da semana” intitulado de “Noddy e a bicicleta especial” sob um clima criado para o efeito , através de velas acesas. Desta forma as crianças estiveram mais compenetradas e envolvidas. (Carlos)	<i>Ambientes facilitadores da aprendizagem...</i>						x
	Recorrendo ao quadro e pedindo aos alunos para darem exemplos de transportes, criou-se uma lista dos mesmos, para que depois se ordenassem por ordem (aquáticos, aéreos, terrestres), até se criar uma tabela. (Carlos)	<i>Muito bem.</i>			x			
		<i>Usaste o quadro como Suporte, os alunos como Recurso pedagógico e a tabela para Organizar a informação.</i>					x	
	Através de uma conversa , dei especial atenção à distinção entre transportes públicos e privados, aos cuidados que se deve ter na utilização de transportes públicos e nas passagens de nível, com as crianças a contarem as suas experiências como utilizadores dos transportes públicos. (Carlos)	<i>Não seria mais importante aparecer a distinção através da observação dos meios de transporte e das suas utilizações (Funcionalidades)?</i>		x				
		<i>É muito importante.</i>			x			
		<i>É a partir daí que se podem reorganizar os saberes subjacentes a essas experiências, ou seja, atribuírem novos significados às experiências vividas anteriormente.</i>						x
	Considero que quando se dá matéria nova, introduzindo novos conceitos, é importante a realização de fichas/exercícios, para praticar a escrita destas novas palavras. (Carlos)	<i>Mas integradas em contexto com significado para as crianças.</i>				x		
	As crianças quando são solicitadas para ajudarem na realização de qualquer tarefa, participam com grande prontidão. (Carlos)	<i>É verdade, as crianças só precisam de ser solicitadas...e quando as tarefas são adequadas tudo corre bem...</i>			x			
	Com a correcção das fichas, verifiquei que as crianças adquiriram/desenvolveram as competências ligadas à aula. (Carlos)	<i>Esperadas, não é?</i>			x			
	Considero que não criei nenhuma nova competência, no entanto considero que desenvolvi algumas tornando-me num melhor professor. (Carlos)	<i>Aprofundaste, tornaste-te mais professor...</i>			x			

10/1/06	A aula iniciou-se com a correção dos trabalhos de casa , que consistiam na realização de uma cópia à escolha do aluno e na elaboração de uma frase, onde tinham de se encontrar três palavras retiradas do texto. Considero que é uma tarefa importante, pois é uma forma do professor acompanhar a evolução que o aluno faz ao nível da construção de frases e também ao nível da leitura, uma vez que no momento da correção os alunos lêem a frase e os restantes estão atentos para depois poderem dizer se concordam que se trata de uma frase bem construída ou não. (Edite)	<i>Pode haver outras perspectivas de equacionar os TPCs. Pesquisa.</i>				x		
	Depois de verificados os trabalhos de casa, a aula continuou com uma breve abordagem à aula do dia anterior , onde o tema recaiu sobre as principais elevações de Portugal. (Edite)	<i>Revelaste uma preocupação com a articulação entre conteúdos e temas.</i>					x	
	Após os alunos mencionarem as serras aprendidas, e como o tema da nossa aula seriam os sólidos , como forma de interligar tal, perguntei o que os fazia lembrar o formato das serras. Rapidamente um aluno disse que fazia lembrar um cone, onde uma aluna referiu que era como a parte da bolacha de um gelado virado ao contrário. Achei esta intervenção muito interessante, pois a aluna conseguiu visualizar, na sua mente, a forma de um cone, identificando o sólido sem este se encontrar ainda presente. O diálogo continuou e outro aluno disse que também fazia lembrar uma pirâmide. Perante as duas respostas, perguntei que nome damos a estes objectos (cone e pirâmide). de imediato um aluno disse que eram os sólidos geométricos e que haviam mais. Perguntei então, que outros sólidos conheciam. O cubo, esfera, cilindro, paralelepípedo e o prisma foram sendo referidos pelos alunos de forma gradual, sendo o paralelepípedo o último a ser mencionado. À medida que iam dizendo um sólido um aluno tinha de ir a uma caixa onde se encontravam vários sólidos e identificar o pretendido. Eu poderia ter retirado da caixa os objectos à medida que iam sendo referidos, contudo esta actividade permitia que, além de perceber se sabiam os sólidos , perceber que conseguiam também identificá-los. (Edite)	<i>Foi uma aula de revisão?</i>	x					
		<i>Se já sabiam os sólidos, qual o objecto e o objectivo da aula?</i>		x				
		<i>Todos?</i>	x					
		<i>Terá havido confusão entre sólidos e figuras? O que pensaste? O que fizeste?</i>		x				
	O rectângulo, círculo, triângulo, pentágono e hexágono foram surgindo ao longo do diálogo e foram sendo desenhados por mim no quadro , à excepção do pentágono e do hexágono, que foram desenhados cada um por um aluno. Achei que, como os alunos são do terceiro e quarto ano, não era necessário irem eles ao quadro desenhar as figuras, uma vez que é algo que eles já conhecem desde o primeiro ano de escolaridade . (Edite)	<i>Por que não pelos alunos?</i>		x				
		<i>Será? Só pelo desempenho é que percebemos, não é?</i>		x				
	De imediato me apercebi que o conceito não tinha sido esclarecedor o suficiente, pois haviam outros aspectos bastante importantes que tinham de ser referidos. Foi então que se explicou que uma circunferência era uma linha curva fechada (explicação referida, com orientação, pelos alunos). Desenhei no quadro uma curva fechada mas que não era uma circunferência. A professora cooperante perguntou aos alunos o que tinha que acontecer mais para ser uma circunferência . (Edite)	<i>Efeito de espelhamento.</i>						x
		<i>Há pequenas perguntas que se bem formuladas induzem a aprendizagem ou a evocação de respostas algo esquecidas. Foi o caso da pergunta formulada pela professora cooperante...</i>						x

		<i>Como explicas isto à luz da perspectiva construtivista da aprendizagem?</i>		x					
	Foi muito importante esta percepção por parte da professora cooperante, pois é como uma chamada de atenção para a importância de um professor estar sempre atento, não deixando passar dúvidas ou lacunas, pois é no próprio momento de acção que a dúvida é mais facilmente esclarecida , pois é num contexto específico. (Edite)	<i>Avaliação formativa de inspiração construtivista.</i>							x
		<i>Lê ou relê Allal, L.; Cardinet, J.; Perrenoud, Ph. (1986).</i>				x			
	Nesta aula a competência de conseguir aperceber-se das dificuldades de certos alunos, ficou um pouco aquém, considerando que se encontra ainda em construção. (Edite)	<i>O tempo é um bom sistema de observação, ajuda. Não tens com que ficar preocupada.</i>			x				
	O que podemos encontrar num sólido, será que só encontramos figuras geométricas? Foi esta a questão de partida para a aprendizagem da superfície da base, da superfície lateral, que pode ser curva ou plana, da identificação das faces, das arestas e dos vértices . (Edite)	<i>Objecto da aula. Será uma boa pergunta?</i>		x					
	Os alunos facilmente conseguiram identificar a superfície da base dos diferentes sólidos, apercebendo-se que, excepto a esfera, que não tem base, todas as bases dos sólidos são uma figura geométrica e que são, no caso das pirâmides e dos prismas, muito importantes, pois consoante a base de uma pirâmide, sabemos o seu nome (uma pirâmide cuja base seja um triângulo, é uma pirâmide triangular). O decorrer desta actividade foi muito importante, pois foram as crianças que conseguiram chegar a esta importância que a base tem . (Edite)	<i>Mas como é que os alunos aprenderam?</i>		x					
		<i>Como é que chegaram lá? Pela observação? Pela exposição? Outra?</i>		x					
	A aluna retirou os dois sólidos mas a grande dificuldade era identificar qual era a pirâmide e qual era o prisma . Pedi a um aluno, que tentasse ajudar a colega, ao que este disse que a pirâmide só tinha uma base e que o prisma tinha duas. Com esta indicação e dando a perceber que tinha compreendido o conceito de base, a aluna identificou então a pirâmide e o prisma. Acho que é importante que os alunos ajudem os colegas , pois desenvolve a capacidade de raciocínio, uma vez que o aluno explica tem de pensar a melhor via para que o colega o perceba e o professor consegue verificar se os conceitos foram apreendidos de forma correcta. Há uma valorização do conhecimento e das aprendizagens do aluno . (Edite)	<i>Aprendizagem cooperativa. Mas para se explicar é preciso saber...</i>					x		
		<i>Há muitas estratégias de avaliação, procura outras.</i>				x			
	A superfície lateral de um sólido pode ser plana ou curva, como constatarem as crianças, identificando quais os sólidos que têm uma superfície lateral e quais os que têm uma superfície lateral plana. Nesta actividade os alunos verificaram quais os sólidos que rodam. Considero que era importante que todos os alunos tivessem na sua mesa os sólidos que íamos tratando, contudo, como ao nível material tal não é possível, tentei que todos tivessem oportunidade de manusear algum sólido no decorrer das diversas actividades que foram sendo realizadas. (Edite)	<i>Importância da interacção com os objectos de aprendizagem.</i>							x
		<i>Qual a concepção de aprendizagem subjacente?</i>		x					
	Perguntei de seguida aos alunos como se chamariam as linhas que se encontravam nos sólidos . Após algum tempo para pensarem, um aluno conseguiu dizer que eram as arestas . Com tal afirmação, os alunos definiram o conceito de arestas . (Edite)	<i>Quais?</i>	x						
	Primeiramente os alunos definiram o conceito e posteriormente realizaram a contagem dos vértices nos diferentes sólidos. (Edite)	<i>Como?</i>		x					

Para perceber se os alunos conseguiam diferenciar o conceito de face, aresta e vértice, e para ficarem com um registo do que estavam a aprender, desenhei um cubo no quadro e pedi a um aluno que identificasse os vértices do cubo, pintando-os e que colocasse o número de vértices ao lado. (Edite)	<i>Estás a compreender e a assumir na prática que a avaliação indissociável do processo de ensino-aprendizagem.</i>					x	
No caso do prisma, e uma vez que as bases são duas e são iguais, o número de vértices é achado pelo número de vértices da figura vezes dois, uma vez que, como já referi, são duas bases. (Edite)	<i>Mas são os alunos que têm que achar.</i>				x		
	<i>A questão é como? Com que estratégia?</i>		x				
A aula prosseguiu com um pequeno jogo que decorreu da seguinte forma: após a entrega de uma folha com um sólido a um aluno, este teria de escolher um colega. O que tinha a folha teria de conseguir descrever o sólido, para que o outro colega, através da descrição, conseguisse descobrir de que sólido se tratava. Esta actividade tinha dois objectivos principais que eram o de o aluno conseguir identificar o sólido e as suas características para o poder explicar e o de, partindo da explicação, conseguir adivinhar de que sólido se tratava. É um jogo bastante interessante, pois os alunos demonstram se apreenderam bem o que foi dado na aula ou se têm algumas dificuldades. (Edite)	<i>É uma estratégia de avaliação que contrasta com a tradicional. A reconduzir enquanto princípio.</i>			x			
Após uma reflexão com a professora cooperante e com o grupo, verificámos que o jogo poderia ter passado por duas fases: na primeira, o aluno que ia descrever o sólido tinha-o na sua posse, podendo, através do tacto ver as suas características e na segunda fase aconteceria da mesma forma que ocorreu na aula. (Edite)	<i>Importância da reflexão: opiniões divergentes podem provocar descentração e alterar as nossas concepções/práticas.</i>						x
Após o recreio os alunos construíram os seus sólidos. Esta actividade tinha como materiais palitos, palitos um pouco maiores e plasticina que se encontrava às bolinhas. Este material encontrava-se em cima de uma mesa e, após ser atribuído um sólido a cada aluno, estes teriam de pensar no material que necessitavam (número de arestas e vértices) para depois o irem buscar. Esta actividade foi importante, pois desta forma os alunos tinham de saber o número de arestas e vértices do seu sólido. (Edite)	<i>Actividade bem concebida em que a actividade e a avaliação formativa emparelhadas potenciavam a estruturação do conhecimento.</i>						x
De seguida tinha decidido na planificação realizar uma ficha, contudo, como considerei que a aula sobre os sólidos já se encontrava bastante extensa, perdendo, de forma gradual o interesse dos alunos, optei por não realizar a ficha e avançar para a matéria seguinte. (Edite)	<i>Muito bem. Os alunos já tinham feito bastantes tarefas. A ficha só seria pertinente para detectar algumas lacunas não identificadas nas tarefas feitas antes.</i>			x			
Iniciou-se um diálogo sobre a Serra da Estrela, que uma das alunas intitulou como sendo nossa, uma vez que o Rio Mondego tem a sua nascente lá. Os alunos começaram a falar do frio e da neve que se sente naquele local. (Edite)	<i>Conhecimento experienciado. É a partir desse saber que faz sentido desenvolver o currículo.</i>						x
De seguida pedi aos alunos que elaborassem uma quadra sobre o Inverno. Enquanto uns realizaram a tarefa rapidamente, continuando sempre a escrever mais quadras, outros demonstraram bastante dificuldade . Para combater tal dificuldade realizei com os alunos um mapa conceptual , onde a palavra Inverno se encontrava no centro. Considero que se esta actividade fosse realizada no diálogo sobre o Inverno era mais coerente e talvez evitasse tantas dúvidas. Esta actividade ocorreu	<i>Muito bem, prestaste atenção ao desempenho dos alunos.</i>			x			
	<i>Óptima estratégia de aprendizagem.</i>			x			

	através da reflexão na acção, pois os alunos estavam a ter dificuldades, pois não sabiam o que escrever. Apesar da reflexão na acção ser algo muito difícil de realizar eu considero que, aos poucos, vou conseguindo evoluir nesta questão. (Edite)	<i>A reflexão na acção é uma competência complexa, implica o controle de várias dimensões do processo de ensino/aprendizagem.</i>							x
	À medida que os alunos iam escrevendo as quadras eu ia corrigindo , apercebendo-me que nem todas eram quadras, pois só tinham três versos, apesar de ocuparem quatro linhas. (Edite)	<i>Acabaste de verbalizar a prática da avaliação formativa construtivista. Apenas problematizaria o sentido da expressão “eu ia corrigindo”. Talvez devessem ser os alunos a corrigirem depois de tomarem consciência do erro...</i>							x
	Após a leitura foi realizada uma votação, onde os alunos, de 1 a 5 foram pontuando os colegas. No final ganhou a quadra de uma aluna que os colegas se aperceberam que era realmente uma quadra, pois tinha quatro versos e as frases tinham ligação, fazendo com que a quadra tivesse sentido (Edite)	<i>Puseste em prática a hetero-avaliação.</i>						x	
	A aula terminou com a aprendizagem de uma música sobre o Inverno, pois é importante a diversificação de actividades e conseguir relacionar todas as áreas. (Edite)	<i>Para além do critério “quatro versos” com sentido, que outros critérios foram considerados?</i>		x					
	Considero que é mais fácil realizar uma planificação aberta nesta situação, uma vez que anteriormente havia sempre um pouco de preocupação com a pessoa que ia dar aula no segundo tempo. (Edite)	<i>Claro. Fizeste apelo à interdisciplinaridade.</i>			x				
		<i>Não terá mais a ver com a imprevisibilidade e a incerteza do que com a gestão do tempo? Reage a esta questão.</i>		x					
		<i>Nota: Para as próximas autonarrativas tem em consideração o que foi dito na aula de hoje.</i>					x		
10/1/06	Iniciei esta aula conversando com os alunos sobre o que se tinha passado na aula anterior e perguntando o que é que tinham aprendido de novo.(Alexandra)	<i>E foi a partir dos dados assim apurados que os alunos evoluíram nos seus saberes?</i>		x					
	De seguida levei os alunos a descobrirem que o diálogo e a votação são modos de resolver conflitos sociais. (Alexandra)	<i>Como é que os levaste a descobrir?</i>		x					
	Assim foi feita uma votação com o objectivo de os alunos elegerem o (a) colega mais responsável da turma. Esta actividade foi muito lúdica, na medida em que os alunos atingiram a competência de realizarem votações através de um modo muito divertido e motivador. (Alexandra)	<i>É na e pela acção e na reflexão que os alunos adquirem competências.</i>							x
	Seguidamente foi realizado um teste sociométrico de forma a verificar quais os colegas com que os alunos gostam mais de brincar e trabalhar. Após esta actividade foram constituídos grupos de quatro elementos, afim de jogarmos o ‘jogo da amizade’, com o intuito de solidificar o tema das regras de convivência social. (Alexandra)	<i>Este teste permite ver as relações sociais e conceber planos de intervenção para as otimizar.</i>							x
	Posteriormente, foi introduzida a tabela do quatro a partir dos grupos feitos para o jogo. (Alexandra)	<i>Qual o procedimento metodológico usado?</i>		x					

	De seguida foram abordados os números de 250 a 350 através de situações problemáticas. (Alexandra)	<i>De que natureza?</i>	x						
	Na minha opinião esta aula foi bastante positiva, na medida em que fui capaz de mobilizar várias estratégias e actividades didácticas, bem como diversas modalidades de avaliação e fui, também, capaz de proporcionar formas de organização do trabalho diversificadas.(Alexandra)	<i>Revela confiança em ti e no teu trabalho.</i>			x				
	Se tivesse de voltar a trabalhar, com os alunos, este tema penso que faria do mesmo modo, pois foi uma aula em que se aprendeu “brincando” e consegui ver nos alunos entusiasmo, motivação e muito empenho nas tarefas propostas.(Alexandra)	<i>Sentiste os alunos implicados, não foi?</i>			x				
		<i>É bom termos estas experiências para reconduzirmos os princípios a elas subjacentes.</i>				x			
	No que toca às competências penso que desenvolvi um pouco mais a noção de utilizar diferentes modalidades de avaliação, como elemento regulador das aprendizagens dos alunos. Não tem sido fácil, mas é um caminho a percorrer e sinto que o consegui realizar nesta aula. Fui capaz de adequar a planificação ao nível etário dos alunos, bem como a sua cultura e grau de conhecimento de cada um deles.(Alexandra)	<i>Muito bem. É esse o caminho.</i>			x				
10/1/06	O tema central foi o Inverno, começando por colocar no quadro tópicos acerca das características e às transformações ocorridas no Inverno. (Carlos)	<i>Há nesta estratégia uma sintonia com as lógicas dedutivas da aprendizagem.</i>							x
	Depois disto, as crianças auto-conduziram-se ao que estava planificado, referindo que é nesta época que ocorre o Natal, a Passagem de Ano, o Dia de Reis e o Carnaval. Desta forma foram dadas as datas mais importantes ocorridas em cada mês ao longo do ano, realizando depois uma tarefa que consistia em colocar imagens de acontecimentos no mês correcto. Em geral os alunos realizaram esta actividade com alguma facilidade. (Carlos)	<i>Como? A partir de que indicadores?</i>	x						
		<i>Estratégia que conduziu à sistematização dos conhecimentos.</i>					x		
	Tendo abordado o Inverno, a música que foi trabalhada , foi “O Inverno é mau”, sendo realizadas actividades bastante interessantes, produtivas e participadas. (Carlos)	<i>Mas como?</i>		x					
	Por último foi dada a conhecer às crianças as sete notas musicais, bem como algumas figuras e seu valor. (Carlos)	<i>Como?</i>		x					
	Foi uma aula bastante importante, no sentido em que usei o método indutivo , mas sem os resultados esperados como foi constatado por colegas e coordenadora. O método indutivo, têm o seu valor, quando aplicado desde o princípio , e não a meio do 1º ciclo, isto porque as crianças se desviam bastante do tema central dizendo absurdos , como forma de se passarem por engraçadinhos. (Carlos)	<i>Justifica. Reage a esta observação na reflexão de fim de semestre.</i>		x					
		<i>O que difere o método dedutivo do indutivo?</i>		x					
		<i>Por que razão afirmas isso?</i>		x					
		<i>Absurdas na óptica de quem?</i>	x						
10/1/06	Nesta parte da aula, a turma participou bastante e demonstrou ter retido algumas informações sobre os transportes . De seguida, distribuí um texto intitulado “No museu do comboio”, deu-se a leitura silenciosa por parte dos alunos e posteriormente li o texto. Após a minha leitura seguiu-se a leitura individual de cada criança . Deu-se a interpretação oral do texto e a realização de uma ficha. Para finalizar cada elemento da turma, segundo a minha orientação, montou um comboio.	<i>E as outras? Foram recuperadas?</i>	x						
		<i>Eram importantes para o desenvolvimento da aula? Porquê?</i>		x					
		<i>É um bom exercício que facilita a compreensão.</i>			x				

	(Patrícia)	<i>A prática da leitura no 2.º ano é determinante...</i>				x		
	Como sempre as crianças adoraram a parte da expressão plástica , notou-se, mais uma vez, um grande entusiasmo, alegria na manipulação de materiais. Nesta actividade as crianças empenharam-se ao máximo, vi uma grande alegria por poderem levar para casa uma criação deles . (Patrícia)	<i>Por que será?</i>		x				
		<i>Disseste bem! criação deles... É assim que eles se devem sentir na construção de conhecimento...</i>			x			
	Esta aula foi bastante produtiva no sentido em que pude ajudá-los a ter mais atenção ao que escrevem, tentado fazer com que tenham cuidado com os erros ortográficos . Tentei dar o mais apoio individualizado possível. (Patrícia)	<i>Por regra, os erros são de desenvolvimento e as crianças ultrapassam-nos quando estamos atentos...</i>						x
	Devo dizer que esta aula deu-me uma noção bastante boa do tipo de método que devo utilizar para que esta turma tenha resultados melhores a nível da língua portuguesa. Na realidade, para mim, foi uma aula bastante boa uma vez que houve uma boa interacção entre a professora estagiária e os alunos . Desenvolvi competências do foro científico, nomeadamente acerca dos meios de transporte. Também tive uma melhor percepção dos métodos de ensino que dão melhores resultados nesta turma . (Patrícia)	<i>Não há metodologias universais e prontas a aplicar... Há diferentes perspectivas teóricas, diferentes contextos, diferentes alunos com diferentes saberes, diferentes professores... com diferentes competências...</i>						x
16/1/06	Comecei por lhes apresentar o Mapa de Portugal para que todos o visualizassem e coloquei-lhes algumas questões, que apontavam para o aspecto da nossa costa, do tipo: “será que o aspecto da nossa costa é sempre igual desde o norte até sul? porquê?”. Através destas questões e das próprias contribuições dos alunos, fui orientando as respostas para que os conceitos fossem construídos . (Sofia)	<i>O mapa permitiu visualizar os aspectos da costa?</i>	x					
		<i>A construção de saberes faz-se pela interacção do que se sabe com as coisas a aprender. Logo a interacção por via das observações reais ou suas representações (imagens) era necessária. O mapa é já do domínio simbólico, logo posterior.</i>						x
	Para que esses mesmos conceitos fossem construídos pelos próprios alunos, recorri a uma apresentação em PowerPoint , constituído essencialmente por imagens elucidativas desses aspectos da costa portuguesa . (Sofia)	<i>Era por aqui que devias ter começado, não achas? Reage a esta questão.</i>				x		
	Até à data, ainda não tinha recorrido à utilização das novas tecnologias porque tal não tinha sido possível, mas apercebi-me que desde que o professor saiba como proceder à sua utilização, isto é, use correctamente e adequadamente as NTIC, estas funcionam como uma mais valia no ensino. (Sofia)	<i>Não deves ter medo. Experimenta usá-las com maior frequência...</i>				x		
	A tarefa seguinte consistia em localizar esses mesmos aspectos da costa portuguesa. (Sofia)	<i>Agora já era pertinente o mapa, não achas?</i>		x				
	Penso que esta articulação dos materiais promoveu um bom funcionamento e desenrolar da acção, sendo por isso benéfica para a aprendizagem dos alunos. (Sofia)	<i>Bem pensado!</i>			x			

	Na fase final da aula, realizou-se um jogo, do género do “Jogo da Gloria”, com duplo objectivo: consolidar a matéria abordada nesta aula e as anteriores (abrangendo diversas áreas), mas também avaliar o modo como cada um desenvolve as capacidades de trabalhar em grupo , em cooperar com os colegas, respeitando as regras estipuladas e desenvolvendo a autonomia. (Sofia)	<i>Muito Bem! Nem só as fichas são instrumentos de consolidação e avaliação das aprendizagens</i>			x			
	A escolha deste jogo despoletou mais uma vez nos alunos a motivação, pois, na minha opinião o jogo é um forte potenciador para que os alunos construam o seu próprio conhecimento, na medida em que possui um carácter pedagógico e lúdico simultaneamente. (Sofia)	<i>Claro!</i>			x			
	Constituí os grupos aleatoriamente, organizei o espaço adequando-o à situação a desenvolver e iniciou-se o jogo. (Sofia)	<i>Revela consciência da importância da diversidade da organização dos espaços face às tarefas a desenvolver.</i>					x	
	Mais uma vez, só no decorrer da própria acção , nos apercebemos de alguns aspectos que deveriam ser ajustados anteriormente e que nem sempre temos a capacidade de alterar em plena acção, já que a reflexão na acção é um pouco complexa. (Sofia)	<i>Precisamente por via da reflexão na acção poderias ter sugerido/ perguntado aos alunos o que fazer naqueles espaços... É uma ideia apenas...</i>						x
	Concluindo, penso que adquirir a competência de estabelecer regras de funcionamento , utilizei métodos e técnicas de ensino-aprendizagem diversificados bem como modalidades de trabalho, adequando as estratégias aos níveis de desenvolvimento dos alunos. Além disso, organizei o espaço de modo a manter um funcionamento e ritmos de trabalho adequados às situações, comuniquei adequadamente com os alunos e, principalmente, elaborei e adaptei matéria didáctica e diversificado. (Sofia)	<i>Continuas a fazer progressos na aquisição de competências profissionais.</i>					x	
	O facto de o professor ter entregue as narrativas anteriores analisadas e comentadas , ou seja, uma vez que recebi <i>feedback</i> , permitiu-me pensar um pouco mais sobre alguns aspectos, nomeadamente sobre algumas questões/ temas que foi apontando e que agora são alvo de uma nova reflexão. (Sofia)	<i>Mais comentadas do que analisadas.</i>						x
		<i>NOTA: Pensar em aumentar a consciência dos alunos relativamente às suas aprendizagens é uma etapa que tens de percorrer. Tenho visto poucas ideias de como isto se pode fazer...</i>				x		
16/1/06	Antes do início da aula, estive com os alunos no intervalo a realizar jogos, nomeadamente a saltar à corda à à macaca. (Elvira)	<i>O recreio é um ótimo lugar para observar os alunos e obter dados que nos permitem uma intervenção mais adequada.</i>						x
	As crianças recusaram-se a ir ao intervalo, porque os alunos das outras turmas têm um comportamento agressivo e ocupam grande parte, do já reduzido, espaço disponível para brincar. (Elvira)	<i>É por isso (entre outros aspectos) que é muito importante um trabalho colaborativo entre todos os professores da escola. E isto, infelizmente, não acontece.</i>				x		
	Considero que o espaço destinado ao intervalo é muito importante , principalmente porque eles têm oportunidade de brincar uns com os outros aprendendo a respeitar os colegas , gastam energia, fazem exercício físico e vão desenvolvendo a sua socialização . (Elvira)	<i>Ora, aí está. Bem observado!</i>			x			

Verifiquei que algumas crianças ainda não sabem saltar à corda, mas têm uma enorme vontade de aprender. Tentei ensinar-lhes saltando com cada uma individualmente, no entanto, a corda era muito grande e não facilitava a aprendizagem. Penso que com uma corda individual é melhor, para a próxima intervenção vou levar uma para experimentar. (Elvira)	<i>Muito bem. Uma escola “atenta” deveria ter esses materiais.</i>			x			
O tema desta aula foi a rotina semanal. Eu, já tinha conhecimento, através de uma aula anteriormente dada, do domínio de alguns conceitos que os alunos tinham que mobilizar. (Elvira)	<i>Pré conceitos, cuja inexistência prejudica a aprendizagem de novos conceitos.</i>						x
Iniciei a aula questionando os alunos sobre a primeira actividade que fizeram na aula anterior (contar aos colegas o que fizeram de importante no fim-de-semana), depois perguntei-lhes sobre os dias que constituem o fim-de-semana, após a resposta percebi que todos partilhavam da mesma opinião. (Elvira)	<i>É através das respostas dos alunos que acedemos ao seu saber.</i>						x
Após novo questionamento sobre o nome do dia que vem a seguir ao domingo, a maioria respondeu com convicção segunda-feira, no entanto, houve duas crianças que não sabiam, porque estavam distraídas, quando questionadas directamente já responderam correctamente. (Elvira)	<i>Embora ainda não haja medidas de concicção é bom termos consciência de que a convicção de como é dada uma resposta é um bom indicador para avançar, rever conceitos...</i>						x
Fiz o mesmo procedimento para os restantes dias. Aproveitei para os questionar sobre as actividades que costumam fazer em cada um desses dias. (Elvira)	<i>Claro, ajuda a “visualizar”...</i>			x			
A seguir, propus-lhes que fizéssemos um cartaz com as actividades que eles fazem em cada dia. As crianças ficaram motivadas, e ainda ficaram mais quando lhes perguntei como é que o íamos fazer, sugeriram desenhar as actividades, no entanto, eram muitas imagens para um só cartaz, por isso, decidiram escolher a melhor actividade de cada dia. Sete alunos fizeram os desenhos correspondentes a um dia, os restantes colaram os desenhos feitos pelos colegas. (Elvira)	<i>Muito bem. Distribuição de tarefas, mas com o mesmo objectivo.</i>			x			
Ao princípio, foi um pouco difícil fazê-los entender que íamos distribuir tarefas para fazerem um trabalho onde todos participaram. (Elvira)	<i>Há sempre uma primeira vez.</i>			x			
Mas, depois começaram a entrar na dinâmica da actividade e a perceber que a actividade só estava completa com o pequenino trabalho de todos . (Elvira)	<i>Aprendizagem social muito importante, que importa reconduzir.</i>				x		
Orientar uma turma em que uns estão a fazer trabalho individual, e outros trabalho de grupo foi uma novidade para mim , ao princípio estava um pouco perdida, mas depois de distribuir tarefas, tudo se tornou mais claro e simples. (Elvira)	<i>Já falámos nisto em OIE III, mas agora puseste em prática. Mas ainda há outras possibilidades...</i>				x		
Os alunos estiveram atentos a ver a história e eu, sempre que achava pertinente, ia dando informações sobre alguns animais e objectos que apareciam e não lhes eram familiares . (Elvira)	<i>Sobretudo se questionados...</i>			x			
De regresso à sala pedi aos alunos para me recontarem a história , todos queriam falar, mas depois perceberam que assim ninguém se ouvia entendia. Relativamente ao reconto propriamente dito, surgiram algumas trocas , mas com a colaboração colectiva conseguiram chegar a uma ordenação lógica. (Elvira)	<i>É natural, implica já uma organização temporal e espacial que muitas crianças podem ainda não ter.</i>						x

	A seguir, questionei-os sobre as atitudes correctas e incorrectas que as duas equipas tinham feito. (Elvira)	<i>Trabalho de análise (muito bem), desenvolvimento de consciência crítica.</i>			x			
	Quando solicitada a justificar a sua resposta, apresentou bons argumentos , referindo que eles naquele dia também tinham feito um trabalho de grupo. (Elvira)	<i>A nossa interacção deve levar os alunos a argumentarem as suas ideias (e a contra-argumentarem).</i>				x		
	Para ter uma melhor percepção do seu entendimento da história, sugeri-lhes que fizessem um desenho da situação que mais gostaram. (Elvira)	<i>Com que objectivo de aprendizagem? - desenvolver a criatividade? - aprofundar... o quê?</i>	x					
	No fim desta aula, as crianças aprenderam o conceito de semana, de rotina semanal, de texugo e de postal (os últimos apareceram na história). (Elvira)	<i>Eram conceitos desconhecidos?</i>	x					
16/1/06	Assim, iniciei a sessão de segunda-feira com os alunos a fazerem uma breve referência ao seu fim-de-semana, por forma a eles conseguirem organizar o seu pensamento e a serem capazes de fazer uma selecção dos aspectos mais importantes. (Rute)	<i>São objectivos importantes deste espaço. Mas há mais, reflecte neles numa das próximas” reflexões”.</i>				x		
	Nesta actividade os alunos desenvolveram algumas competências, entre as quais, o ser capaz de escutar os outros sem interromperem, ou seja, colocando o dedo no ar e esperar que a professora lhes dê autorização para falarem. (Rute)	<i>Que para os alunos do 1.º ano não é fácil, mas que precisam de aprender...</i>			x			
	Durante esta actividade notei uma evolução dos alunos , uma vez que já são capazes de ler pequenas frases , dando-lhes o acentuação correcta. (Rute)	<i>A capacidade de observação é uma competência profissional importante. Mas deve ser suportada por instrumentos que captem dados susceptíveis de serem interpretados...</i>				x		
		<i>No sentido de que ler é compreender?</i>		x				
	Fixei as imagens dos copos e coloquei-lhes os sinais de maior, menor e igual , escrevendo, também, os seus nomes. Realizei este tipo de actividade recorrendo a três “materiais” diferentes, os copos, as alturas dos alunos e só depois os números . (Rute)	<i>Muito bem. Uso de situações diversas para a aprendizagem dos conceitos.</i>			x			
	Após a intervenção e a reflexão de grupo apercebi-me que dei demasiada importância ao nome dos sinais, deixando um pouco à parte a essência da aula, que era eles identificarem uma maior, menor ou igual quantidade, atribuindo-lhes o sinal. (Rute)	<i>Vêr a importância da reflexão pós intervenção com o grupo.</i>				x		
	Depois foi o tema dos itinerários. Neste campo, questionei duas alunas sobre o percurso que fazem todos os dias e escrevi um deles no quadro. (Rute)	<i>Partir do conhecimento e das experiências dos alunos para o desenvolvimento do currículo. Muito bem.</i>			x			
	Considero uma boa alternativa, no entanto, quando estava a intervir considerei que os alunos eram capazes de lerem o que estava no quadro e procurarem nas suas folhas as mesmas palavras, realizando assim um jogo de leitura e associação. (Rute)	<i>Creio que a tua opção não foi má.</i>			x			

	Uma das dificuldades que continuo a ter é conseguir motivar os alunos e a forma como questionar a turma, para além da avaliação. Durante as aulas sou capaz de me aperceber quais os alunos que estiveram atentos, mas não sou capaz de avaliar o quanto eles aprenderam. (Rute)	<i>Eu diria “ainda não sou ...”. Conversa com os teus colegas, professores...</i>				X		
		<i>Uma “dica”: Só serei capaz de saber o que um aluno aprendeu se:</i> <ol style="list-style-type: none"> 1- Conhecer o seu nível actual de conhecimentos sobre esse assunto; 2- Proporcionar-lhe uma situação de aprendizagem (acções, observações, manipulações, experiências várias...); 3- Conhecer o nível de compreensão da matéria ensinada/aprendida; 4- Comparar o que sabia antes da intervenção com a pós intervenção do professor. <i>Como já disse antes, ensinar é avaliar e o contrário também é verdadeiro. Isto muito “resumidamente” porque há imensas dimensões que atravessem todo o processo de ensino/aprendizagem.</i>						X
16/1/06	Esta aula foi muito diferente de todas as que orientei até hoje. Convidei pessoas da comunidade para falar da sua profissão, uma vez que era suposto que os alunos contactassem com realidades concretas de pessoas da comunidade envolvente. Foi igualmente diferente, porque organizei uma saída a um sapateiro, em que os alunos tiveram a oportunidade de contactar e descrever este profissional, em termos de sexo, idade, o que faz, onde e como trabalha. (Sónia)	<i>Ouvir é pouco, ver é melhor, mas interagir é o procedimento adequado.</i>						X
	Antes da apresentação dos convidados, comecei a aula com um diálogo sobre as profissões, em que cada aluno começou por dizer a profissão dos pais, onde trabalhavam e o que faziam. (Sónia)	<i>Muito bem! Trabalhaste ao nível dos pré requisitos.</i>			X			
	Depois das apresentações, os alunos foram divididos em grupos e realizaram entrevistas a cada convidado. Cada aluno teve, também, a oportunidade de dizer o que gostava de ser quando fosse grande e justificar. (Sónia)	<i>Trabalho ao nível da representação vocacional.</i>						X
	Depois das apresentações, os alunos foram divididos em grupos e realizaram entrevistas a cada convidado. (Sónia)	<i>Como foram construídas as entrevistas?</i>		X				

	Durante esta sessão tentei organizar bem o espaço, para que os diferentes grupos pudessem trabalhar pacificamente, assim previamente coloquei as mesas de forma a trabalhar em grupo e com distancia considerável. Consegui que cada aluno tivesse a oportunidade de contribuir com as suas experiências no decorrer da aula, quando falavam da profissão dos pais, dos avós e de outros familiares. (Sónia)	<i>Organização e adequação dos espaços psicopedagógicos..</i>						X
	Como forma de os fazer contactar mais proximamente da realidade, o trabalho para casa era realizar uma entrevista a um membro da sua comunidade envolvente (Sónia)	<i>Acho que é uma forma de desescolarizares os trabalhos de casa, imprimindo lógicas mais interessantes do ponto de vista formativo.</i>			X			
	Foi necessário superar algumas situações difíceis, como quando um aluno me disse “quando for grande quero ser domador de dinossáurios”, eu tive que responder que ele poderia ser estudioso dos dinossáurios, pois estes já estavam extintos e não podiam ser domados, a não ser através do conhecimento mais profundo do seu modo de vida. Foi muito complicado o aluno entender que “não existem dinossáurios, porque já os vi no filme”. (Sónia)	<i>Os exemplos que das mostras que lidas com a imprevisibilidade. É uma competência que começa a adquirir embora não seja fácil.</i>					X	
	Por vezes, é muito delicado conversar determinados assuntos, mas talvez fosse útil iniciar com este aluno, ou com todos, uma investigação sobre estes extintos animais e/ou fazer uma visita de estudo às Pegadas de Dinossáurios da Serra de Aire e Candeeiros, por exemplo. (Sónia)	<i>Sim, é evidente que decorre da reflexão que fazes que equacionas procedimentos metodológicos pertinentes...</i>					X	
	No final da aula fiz a avaliação do dia, em que os aluno disseram o que mais gostaram e o que menos gostaram. (Sónia)	<i>Do ponto de vista do desenvolvimento curricular que consequências retiraste da avaliação?</i>		X				
	Nesta sessão senti-me muito que consegui envolver os alunos de forma positiva, eles estavam muito entusiasmados e até tiveram um comportamento muito adequado. (Sónia)	<i>É natural. O “segredo” está em ser-se capaz de envolver os alunos em tarefas significativas de aprendizagem.</i>						X
		<i>Recorda ou revê Ausubel, um autor que aborda estas questões.</i>				X		
	Por esta razão, não foi necessário recorrer ao autoritarismo para a aula decorrer positiva e tranquilamente. (Sónia)	<i>No 1.º CEB, por regra, quando somos capazes de implicar os alunos no processo de ensino/aprendizagem, não é necessário recorrer ao autoritarismo. Tu própria acabaste por corroborar esta teoria.</i>						X
16/1/06	“A aprendizagem significativa é maior quando o aluno escolhe, de uma variedade de opções e recursos, aquilo de que precisa e quer aprender”. Carl Rogers (António)	<i>Obviamente. O objectivo da formação de professores é precisamente que o professor reúna as competências para criar as tais opções e recursos que suscitem o desejo de aprender...</i>						X

	Partindo do princípio de que o professor deve conhecer e dominar muito mais do que a Matemática, a Língua Portuguesa e o Estudo do Meio, foi proposta aos alunos a aprendizagem dos conceitos de pauta e clave de sol. (António)	<i>Defendes, e bem, a monodocência como perfil adequado para o 1.º CEB.</i>			x			
	Não basta, a meu ver, pedir às crianças para decorar uma qualquer música desprovida de significado para elas numa qualquer festa de natal. Tem muito mais sentido apetrechar as crianças de ferramentas que lhes permitam criar letras e coreografias a partir de músicas. Assim, a criança envolve-se muito mais nessa criação, pois é sua, pertence-lhe e vê o seu cunho na obra criada. (António)	<i>Seria o desejável, mas temo que, face às políticas de formação, isso não passe de uma utopia... Mas concordo contigo...</i>			x			
	No entanto, se não forem criadas condições/estruturas para a actividade agradar (mais ainda) às crianças, esse desejo acabará por se desvanecer. (António)	<i>És capaz de explicitar?</i>		x				
	Acredito pois, que a realização do jogo da forca (preencher espaços) colectivo é muito útil, permitindo uma grande interacção entre alunos e professor. (António)	<i>Boa proposta. Estratégia que promove a aprendizagem do objecto em questão... para além de competências clínico-relacionais...</i>			x			
	Tendo uma grande componente lúdica é muito fácil motivar o alunos, sendo somente difícil controlar o seu ânimo decorrente do entusiasmo que sentem de não fazerem apenas mais uma qualquer ficha fotocopiada à última hora de um qualquer manual descontextualizado das correntes pedagógicas ou exigências conceptuais vigentes. (António)	<i>Aprecio a referência que fazes à “fichização” que prolifera nas escolas. Como bem notas, há alternativas bem mais interessantes...</i>			x			
17/1/06	Desta forma, passei primeiro por relembrar o processo de formação dos números que nós (estagiárias) fazíamos para que as crianças não consultassem e não tivessem necessidade do apoio da tabela que eu acho pouco pedagógica. Depois das crianças terem “ganhado o ritmo”, distribui uma pequena ficha (anexo I) para poder para poder constatar e regular a compreensão relacional entre as numerações. (Olga)	<i>Quanto à numeração romana, penso que a ideia subjacente à estratégia que utilizaste é a de que o conhecimento não é um acumular de dados. Os novos conhecimentos estruturam-se a partir de esquemas mentais anteriores, havendo, por isso, uma sequência na aprendizagem que deve respeitar-se. Isto é, à perspectiva empirista do conhecimento contrapõe-se uma perspectiva cognitivista.</i>						x
	É imprescindível que o professor conheça os seus alunos de modo a envolver as suas experiências pessoais podendo fazer identificar os seus alunos com o assunto que está a tratar, para eles poderem intervir com naturalidade, espontaneidade e estimular o seu interesse. (Olga)	<i>Claro. Já falámos sobre isso.</i>			x			
	A legenda da ficha foi preenchida através da colocação dos territórios, tipo puzzle, no mapa utilizado na aula anterior. Pedi a alguns alunos que se dirigissem ao quadro um a um e colocassem no mapa o recorte dos reinos, apoiando-se na ficha e escrevessem o nome dos reinos nos recortes colocados. Assim tiveram a oportunidade de visualizar o território reconquistado aos árabes e a sua extensão geográfica.	<i>Quanto às fases da reconquista, acho que há um caminho pedagógico a percorrer... Digamos que o conhecimento histórico foi apenas apresentado aos alunos, não houve reconstrução desse conhecimento.</i>					x	

	Parece-me que não foi a melhor forma de explorar esta visualização porque penso que a sequência de tarefas não teve grande lógica, mas também ainda não tive a capacidade de encontrar o procedimento correcto para a exploração dos territórios. Ou seja, desejo encontrar um melhor método que leve as crianças a compreender a ocupação geográfica dos reinos. (Olga)	<i>Se aos alunos fosse distribuída informação escrita das terras conquistadas em cada reinado e fossem os alunos com a ajuda do mapa de Portugal a construírem o puzzle geográfico. Não se inventam conhecimentos históricos, mas podem ser os alunos a reconstruí-los.</i>				X		
	Expliquei aos alunos que seria uma grande ajuda escrever no canto do quadro os momentos que eles achavam mais importantes e daí relacioná-los, de forma a construir um pequeno texto que seria a nossa síntese. (Olga)	<i>A escrita de tópicos ou de palavras-chave ajuda a construção do texto de síntese.</i>						X
	É com alguma tristeza que constato que nem todas as crianças têm vontade ou motivação para participarem neste tipo de trabalho colectivo. (Olga)	<i>Do teu ponto de vista a que se deve?</i>		X				
17/1/06	No entanto, e tendo em conta este aspecto, se o professor se limitar a “despejar” a matéria na esperança que um qualquer aluno (já adaptado a este estilo transmissivo do professor) a absorva, vai constatar no elemento de verificação (normalmente reflecte-se numa ficha) que apenas uma parcela pouco significativa dos alunos a sabe reproduzir escrita ou oralmente. (António)	<i>É também por isso que os modelos transmissivos são hoje tão questionados...</i>			X			
	Deste modo, e para aumentar os níveis de sucesso, é obrigatório que o professor coloque o grupo-turma em interações ricas que lhes possibilitem a construção do conhecimento de um modo mais pessoal e significativo. O aluno só aprende se realizar um conflito cognitivo , no qual a representação que tinha de algo é posta em causa, discutida, resolvida e aceite por todos, para que penetre já noutro formato nas suas estruturas mais profundas onde o conhecimento que antes possuía (pois o aluno não é tábua-rasa) é abandonado por uma concepção que para todos (e para si em concreto) faz mais sentido. (António)	<i>Revelas possuir uma concepção de aprendizagem que se aproxima do interaccionismo/construtivismo da escola de genebra.</i>					X	
		<i>Queres dizer experienciar, não é?</i>			X			
	Posto isto, o início da aula foi dedicado a uma conversa com os alunos , e dos alunos entre si , sobre os meios de comunicação que conhecem e outros que se recordam de ter ouvido falar. Chegados a uma altura em que já circulavam muitos conceitos pelo espaço da sala, decidi registar os elementos que os alunos iam referindo. (António)	<i>Interacção professor alunos. Interacção entre pares.</i>						X
	Explorando um pouco mais esta actividade, é de notar ainda o carácter da interdisciplinaridade nela presente. Ao registar os elementos no quadro, foi criada primeiramente uma grelha, onde conceitos como quadrado, rectângulo, linha, entre outros estiveram sempre presentes. A Língua Portuguesa também marcou presença (disciplina transversal a todo o currículo), quer na comunicação oral, quer na comunicação escrita. A Formação Cívica que nunca deixa de existir no contexto escolar. (António)	<i>Revelas ter preocupação com a interdisciplinaridade.</i>					X	

	Como a representação visual dos alunos é muito importante e deve sempre acompanhar qualquer aprendizagem (o manuseamento é o mais importante – especialmente no primeiro ano –, no entanto, tornou-se difícil levar os meios de comunicação às crianças), foi apresentado um PowerPoint às crianças, que lhes permitiu identificar alguns meios de comunicação que desconheciam e também puderam verificar a evolução que muitos deles sofreram ao longo dos anos. Estes processos de visualização, identificação e contextualização são bastante úteis no conhecimento do todo (desta temática) por parte a criança. (António)	<i>Quando não é possível proporcionar a interacção dos alunos com os objectos de aprendizagem recorremos a representações dos mesmos. É nesse sentido que devem ser usados alguns materiais/suportes/recursos da aprendizagem.</i>						X
	A expressão plástica surge substituindo um simples exercício de correspondência (e desenvolvendo outras competências à criança como a pintura, o recorte e a colagem). Nesta actividade, a crianças estavam incumbidas de relacionar a imagem com o conceito, o que para algumas (com NEE's) se revelou algo difícil, mas com apoio foi concretizado. Uma vez relacionados a imagem e o conceito, foi-lhes sugerido que pintassem, recortassem e colassem as imagens dos meios de comunicação nos respectivos lugares, completando a correspondência. (António)	<i>Aqui, a expressão plástica foi usada numa lógica instrumental. Mas também pode, e deve, ser usada para desenvolver competências expressivas, ou o que seria melhor, integrar os dois, objectivos na mobilização desta área curricular...</i>						X
	Enquanto a criança pinta envolve-se e cria uma representação cognitiva do objecto. (António)	<i>Bem, acabas de explicitar a importância que atribuis à expressão plástica. Muito bem.</i>			X			
	No final distribuí uma ficha de consolidação (assim se denomina). No meu ponto de vista, duas das poucas vantagens que encontro numa actividade que se insira nestes moldes, são: - a criança registar o que aprendeu, promovendo o conhecimento dos termos, da sua ortografia e “consolidando” a organização mental que o aluno deve ter das estruturas fráscas; - possibilitar ao aluno a criação de um produto só seu, com o qual interage e se relaciona. (António)	<i>Se os objectivos da realização da ficha são esses, parece-me que já há vantagens para os alunos.</i>			X			
		<i>Se o professor também retirar consequências em ordem a tomar decisões relativamente à sua acção futura, não é de descartar o seu uso.</i>				X		
	Tudo o resto, inerente aos conteúdos, está presente nas restantes actividades que empreendi junto dos alunos anteriormente, com a ressalva que as anteriores foram feitas em interacção com todos os elementos presentes na sala, com os benefícios que daí advêm. (António)	<i>Sendo tarefas colectivas que indicadores de sucesso criaste?</i>		X				
		<i>E diziam respeito só ao grupo ou também a cada (ou a algum) aluno em particular?</i>	X					
17/1/06	É sempre importante a presença do supervisor, pois podemos no final da intervenção e ao fazer a reflexão pós intervenção ouvir a opinião de quem está sempre atento a pequenas falhas que se poderão revelar mais tarde como grandes. (Carlos)	<i>É este o seu papel.</i>			X			
	A leitura de um excerto da história apresentada, não foi efectuada por todos os alunos, porque isso torna-se um pouco maçudo para as crianças, sendo esta actividade de leitura realizada uns dias por uns alunos outros dias por outros. (Carlos)	<i>Acho que tens razão!</i>			X			
	Reagindo à reacção do supervisor, considero que a matéria e as tarefas serão consumadas durante a semana. (Carlos)	<i>As aprendizagens acontecem ao longo do tempo e em função da finalidade das interacções proporcionadas aos alunos.</i>						X

	Deveria ter trabalhado mais o texto, explorando as palavras difíceis de uma forma mais abrangente. (Carlos)	A ideia é que com a nossa aula as crianças possam aumentar a seu nível vocabular.							X
	Também considero que devo perder o hábito de perguntar às crianças se “perceberam”, pois elas reagem sempre de forma positiva sem que reflitam se perceberam ou não. (Carlos)	Parece claro que não é com o sim/não que nós professores ficamos a saber se as crianças perceberam os objectos de aprendizagem.			X				
	A confecção do pãozinho de chouriço foi uma actividade em que as crianças estiveram bastante envolvidas. Esta actividade teve a sua pertinência, na medida em que tiveram por momentos uma interacção com a realidade, estando um pouco na pele de um padeiro, sendo também importante visto o tema central ser as Profissões. (Carlos)	Correcto.			X				
	Também tentei inculcar nas crianças a noção de que todas as profissões têm o seu valor, tendo também desenvolvido a capacidade de “descodificar” como se realiza um pão com chouriço. (Carlos)	Muito bem!			X				
23/1/06	Contrariamente ao que normalmente acontece todas as segundas-feiras, foi pedido aos alunos que, durante o fim-de-semana narrassem, o que de mais importante ocorreu nestes dois dias. Esta actividade seria escrita numa folha solta. (Edite)	Muito bem.			X				
		Uso de estratégias diversificadas.							X
		Que partido podemos tirar desta tarefa?		X					
	Esta actividade tinha como principais objectivos: dinamizar a hora das novidades de forma diferente, privilegiando o espaço para as crianças exporem as suas opiniões e ideias e realizar como que um jogo, onde o objectivo era identificar o colega ao qual pertencia a composição, sendo necessário para isto que os restantes conheçam um pouco dos hábitos e personalidade de cada um. (Edite)	As estratégias conducentes ao aprofundamento do conhecimento mútuo favorece a empatia, melhora a comunicação intra-grupal e a relação pedagógica.							X
	Esta actividade foi bastante interessante e todas as crianças participaram de forma activa. Contudo, considero que não é uma actividade para ser realizada todas as semanas, pois acabava por desmotivar os alunos, uma vez que já conseguiam identificar os colegas a que pertenciam as composições. (Edite)	Mas não há outras estratégias fundadas no mesmo princípio que possam mobilizar?		X					
	Considero muito importante tentar diversificar estes momentos, tendo sempre como principal objectivo a participação da criança, onde esta relata o seu fim-de-semana. (Edite)	A participação da criança é uma condição da aprendizagem. Tenta aprofundar esta ideia com suporte teórico.				X			
	A principal temática desta aula foi: “Os continentes e os oceanos”, onde se abordou também a distinção entre planisfério e globo. Para que se desenvolvesse esta última competência nas crianças, estas, após sentirem a necessidade de algum suporte onde podemos ver os continentes e os oceanos, foram confrontadas com um globo e um planisfério, sendo mais fácil perceber quando é que um é preferível ao outro. Foram conceitos que as crianças desenvolveram de uma forma muito simples e clara. (Edite)	É isso mesmo.			X				
	Para que os alunos pudessem todos visualizar mais facilmente a localização dos diferentes continentes e oceanos, realizei uma apresentação em PowerPoint. (Edite)	Muito bem. Usaste as novas tecnologias e esse procedimento é adequado.			X				

		<i>Podes também ajudar os alunos a fazerem as suas próprias comunicações na mesma ferramenta.</i>				x		
A utilização das TIC é uma competência que deve ser bem desenvolvida por todos os professores e eu considero que me sinto plenamente confortável para a sua utilização na sala de aula. (Edite)		<i>Muito bem.</i>			x			
		<i>Agora é preciso que também os alunos se sintam à vontade com as TIC. Como é que achas que se podem desenvolver essas competências nos alunos?</i>		x				
	A aula prosseguiu com o facto de, ao medirmos uma distância, por exemplo entre dois países, necessitarmos de uma medida de comprimento maior do que o metro. (Edite)	<i>A metodologia da resolução de problemas ou do conflito cognitivo é uma opção interessante para desenvolver a competência que enuncias.</i>						x
		<i>Revelas ser capaz de adequar as tarefas aos níveis de desenvolvimento dos alunos.</i>					x	
	Após os alunos do 4º ano compreenderem os múltiplos do metro , foi ditado um problema para estes resolverem , tendo sido feita a sua correcção no quadro. Esta pequena tarefa teve como objectivo perceber se os alunos tinham compreendido os conceitos anteriores. De seguida, para que os alunos estejam em contacto com outro tipo de problemas , pedi que inventassem um problema com os cálculos que se encontravam no quadro. Os alunos demonstraram-se bastante empolgados com tal tarefa . Todos os problemas foram lidos e os que se encontravam mal estruturados foram corrigidos com a ajuda dos colegas . (Edite)	<i>Como é que lá chegaram? (estratégia /actividade...)</i>	x					
		<i>A resolução de problemas como estratégia de verificação da aprendizagem.</i>						x
		<i>De que natureza? Que raciocínio diferente visou?</i>		x				
		<i>Todas as situações /propostas desafiadoras são motivadoras para os alunos.</i>						x
		<i>Este trabalho colaborativo é importante. Concorre para o envolvimento da turma. É uma forma de controlo dos comportamentos.</i>						x
		<i>Estratégia a reconduzir no futuro.</i>				x		
	A correcção foi colectiva, os exercícios onde houve mais dificuldades (apercebi-me deles quando ia passando pelos lugares para ver se havia dificuldades) foram corrigidos no quadro, enquanto que os outros foram corrigidos oralmente, sendo vistos por mim, pois só são cinco alunos, facilitando a correcção. (Edite)	<i>É importante desenvolveres esta capacidade de escuta (no contexto desta actividade mas também a propósito das produções, interações), não achas?</i>				x		
		<i>Serás capaz de as identificar?</i>		x				
		<i>Nota 1: Procura integrar as “pistas” de reflexão nas práticas e reflexões futuras. Bom trabalho.</i>				x		

23/1/06	Esta aula iniciou-se com a partilha do fim-de-semana, por parte dos alunos, através de uma banda desenhada em que cada um desenhou os aspectos mais importantes destes dois dias. Com esta actividade os alunos adquiriram a competência de sintetizar as vivências realizadas ao longo de dois dias e dar-lhes uma sequência lógica. (Alexandra)	Uma maneira diferente de lidar com esse “espaço” e que visou objectivos precisos.			X			
	De seguida foi apresentada, no quadro, a letra de uma canção de acordo com o tema que se tinha vindo a trabalhar nas sessões anteriores. Os alunos registaram a letra nos cadernos diários e seguidamente tiveram a oportunidade de cantar e mimar a canção. (Alexandra)	Articulação e sequencialização curricular.						X
	Depois desta actividade desenvolvi com os alunos uma conversa sobre as profissões e as instituições a elas associadas.(Alexandra)	O que pretendeste desenvolver com esse diálogo?	X					
	Nesta aula introduzi o tema de uma forma lúdica e dinâmica, na medida em que utilizei estratégias motivadoras em que os alunos se mostraram interessados e participativos. (Alexandra)	Queres explicitar?		X				
	Tive a oportunidade de tomar um maior conhecimento dos ritmos e modo individuais de cada aluno. Fui capaz de prever formas de interacção e de participação entre os alunos. Encorajei os alunos a formularem conjecturas e a validá-las e fui capaz de os incentivar a fundamentarem as suas ideias. Fui capaz de seleccionar, sequencializar e articular os conteúdos curriculares e as estratégias/actividades numa perspectiva integrada e interdisciplinar, na medida em que interliguei várias áreas curriculares. Sinto que fui capaz, também, de gerir os diversos momentos da aula de forma flexível mantendo, assim, um ritmo de trabalho adequado. Justifiquei a programação da planificação da aula e a razão dessa opção. (Alexandra)	Reconheces ter desenvolvido algumas competências pertinentes para o exercício profissional no 1.º CEB.					X	
23e24/1/06	No dia 23 de Janeiro optei por fazer uma actividade em que eu pudesse verificar como é que as matérias abordadas estavam consolidadas. Desta forma, dividi os alunos em pares e distribui um conjunto de oito tarefas que teriam de ser resolvidas para além das crianças terem de trabalhar em conjunto, ajudando-se. Também foi uma forma de os alunos com mais dificuldades aprenderem com os colegas. (Patrícia)	Ressaltas a ideia da importância do trabalho de grupo e da aprendizagem cooperativa.					X	
	Assim, tive um papel “pouco” importante nesta consolidação, estando apenas a orientar, o que fez com que os alunos se motivassem bastante. (Patrícia)	Pouco importante? Mas é assim que deve ser...			X			
	Estas tarefas apresentavam diferentes níveis de dificuldade permitindo-me compreender que mesmo os “melhores” alunos apresentam graves lacunas a nível da língua materna. (Patrícia)	Muito bem observado.			X			
		Chama-se a isso discriminação positiva que se opõe à lógica “standardizada” de “vestir todos os alunos com o mesmo fato”.						X
	Com estes instrumentos de trabalho pude desenvolver competências a nível avaliativo, a nível de identificação de problemas e de seleccionar e processar informação.(Patrícia)	Repara que são competências profissionais fundamentais no professor de hoje... Sem estas competências a intervenção saíria necessariamente prejudicada e sem objectivos claros...			X			

	Na minha opinião, o exercício de levar as crianças ao quadro é muito proveitoso dado que errando e observando os erros dos colegas, cada elemento da turma aprende. Pois desenvolvem o raciocínio, isto é, ao arranjam justificações para afirmar que está errado. Também aperfeiçoam a sua comunicação oral, uma vez que têm de explicar à turma a sua justificação. (Patrícia)	<i>Aqui, fazes apelo ao trabalho colectivo.</i>						X	
		<i>Se bem conduzido, também pode ser uma excelente estratégia de aprendizagem significativa.</i>					X		
	Nesta aula desenvolvi competências de moderadora dado que só auxiliava os elementos da turma a explicar/expor o seu ponto de vista. (Patrícia)	<i>Assumes aqui o papel de professora orientadora...</i>						X	
		<i>Mas há outros papeis igualmente importantes... Pensa nisso.</i>					X		
24/1/06	Uma vez que inicialmente o principal objectivo consistia em caracterizar “aglomerados populacionais” (aldeia, vila e cidade), comecei por questionar os alunos sobre o sítio onde moravam e, uma vez que tinha conhecimento de que alguns tinham casa tanto na aldeia como na cidade, pedi-lhes que justificassem qual o local onde gostavam mais de habitar , incidindo nas vantagens e desvantagens dessa opção . No fundo, tentei que a partir das suas opiniões e das suas vivências fosse possível caracterizar as aldeias, as vilas e as cidades, fazendo assim uma recolha prévia dos seus conhecimentos já adquiridos. (Sofia)	<i>Talvez fosse melhor que descrevessem, não achas?</i>					X		
		<i>Aqui, parece-me que o aspecto argumentativo era pouco relevante. Para uma fase posterior sim, porque não é indiferente viver numa aldeia ou numa cidade...</i>					X		
		<i>Revelas a preocupação em usar o questionamento como estratégia de ensino/aprendizagem.</i>						X	
		<i>Gestão do currículo a partir dos saberes e experiências.</i>							X
	Ao elaborarmos a planificação, tínhamos pensado em dividir a turma em quatro grupos para posteriormente se debater quais as vantagens e desvantagens de viver em cada um dos aglomerados populacionais. (Sofia)	<i>Era uma possibilidade...</i>			X				
	Decidi que no lugar de se proporcionar um debate, cada grupo iria tratar um dos três aglomerados , caracterizando-os e, no final todos os grupos comentariam o que falhou, os aspectos que poderiam ser melhorados, isto é faziam as suas apreciações. Deste modo, comecei por distribuir uma imagem alusiva a cada aglomerado, apenas como apoio para as construções dos tópicos e características. (Sofia)	<i>A partir de que suportes? Uma imagem foi suficiente?</i>	X						
	Gostaria de realçar que quando organizo as actividades para desenvolver em trabalho de grupo, preocupo-me em variar no modo como organizo os grupos , ou seja, não constituo grupos agrupando nuns, alunos com um nível de desenvolvimento elevado, e noutros com nível de aprendizagem baixo... tudo depende do tipo de tarefa a realizar. Foi importante verificar que cada grupo estabelece e distribui entre si as tarefas a cumprir, o que promove a autonomia dos alunos, o sentido de cooperação e a entajuda . (Sofia)	<i>Tendo como objectivo a aprendizagem (construção de conceitos) como é que os grupos devem ser constituídos. Reage a esta questão.</i>		X					
		<i>Claro, validaste pela observação empírica algo que já sabias teoricamente...</i>			X				
		<i>Competências que todos os cidadãos devem possuir, não é?</i>			X				

No final da tarefa, como sistematização, fui pedindo aluno por aluno para irem lendo um dos tópicos que caracterizavam os aglomerados populacionais de modo a que todos ficassem a conhecer não só aquele sobre o qual trabalharam, como também os outros dois aglomerados. (Sofia)	<i>Exposição/comunicação dos trabalhos de cada grupo turma. Desenvolve saberes e competências sociais. Pode ser também uma estratégia alternativa de avaliação...</i>							X
Após um diálogo, através do qual se concluiu que as pessoas se movimentam de uns aglomerados para outros por várias razões que foram enunciadas, questionei-os quais seriam as “zonas” de Portugal onde se verifica uma maior concentração de população e o porquê. Para tal, fui localizando no mapa com um símbolo de um humano, os locais onde se verifica uma maior concentração de habitantes, explicando de seguida, através de uma interacção com os alunos, as razões explicativas desse facto. (Sofia)	<i>A questão está bem colocada.</i>			X				
	<i>É provável que as respostas não sejam correctas (ou totalmente correctas). Então vamos procurar “validar” as hipóteses, recorrendo à pesquisa (distribuição da população por regiões). Ou seja, recorrendo à metodologia de resolução de problemas (problema, hipótese, observação, análise, conclusões...) evitar-se-ia ser o professor a fazer a exposição da matéria.</i>							X
	<i>Ideia a levar à prática em próximas intervenções... Discute com o grupo...</i>				X			
Só após a reflexão efectuada com as colegas e com a professora cooperante , me apercebi que o conceito de aglomerado populacional não ficou bem entendido pela maior parte dos alunos (só posso saber ao certo se aplicar instrumentos que me esclareçam esta dúvida). (Sofia)	<i>A reflexão partilhada ajuda a melhor compreender a nossa acção. São “espelhos” que nos “devolvem” a nossa acção pouco consistente no momento da acção.</i>							X
Numa fase seguinte da aula e após os alunos terem feito referência aos diferentes tipos de habitação que se verificavam de uma aldeia para uma cidade (apesar dessas diferenças sejam nos dias de hoje mais atenuadas), desenhei uma casa “normal” de modo a fazer a revisão às rectas paralelas e às perpendiculares . Seguidamente foi introduzido o conceito de ângulo , depois de os alunos terem verificado que duas rectas perpendiculares formavam um “canto”. De seguida, os alunos reconheceram que os ângulos podiam ter maior ou menor amplitude do que o ângulo recto e puderam verificar isso mesmo através da porta da sala de aula e de um quadrado de papel que foi distribuído individualmente, observando nele, as rectas perpendiculares e o ângulo recto. (Sofia)	<i>Muito bem.</i>			X				
Aprenderam ainda a medir a amplitude dos ângulos (em graus) com os transferidores . Inicialmente, pedi para medirem no quadro e de seguida no caderno. (Sofia)	<i>Correcto. Saber manipular instrumentos é uma competência que os alunos devem desenvolver.</i>			X				
Finalmente, resolveram uma pequena ficha de trabalho incidindo na identificação de rectas paralelas e perpendiculares e na identificação e classificação de ângulos. (Sofia)	<i>É uma possibilidade. Mas há alternativas menos escolarizadas...</i>				X			
Concluindo, penso que algumas das competências profissionais que tenho vindo a identificar	<i>Quais?</i>	X						

	estão a ser cada vez mais aperfeiçoadas e melhoradas não só através da prática mas também através dos momentos de reflexão que lhe dedico. (Sofia)	Ainda bem que sentes isso. Sobretudo quando fundamentas/argumentas a prática e descobres/inovas novos “olhares” sobre a prática.			x			
	Deste modo, considero que estão adquiridas várias competências profissionais pedagógico-didáticas , como são o caso de estabelecer regras de funcionamento na sala de aula em cooperação com os alunos, organizar o espaço de modo a manter um ritmo de trabalho adequado, propor tarefas adequadas aos ritmos de aprendizagem através de modalidades de trabalho diversificadas e comunicar adequadamente com os alunos usando vocabulário variado e ajustado à faixa etária dos alunos. Na utilização do quadro fui metódica e encontrei estratégias de modo a expor as informações bem visíveis e explícitas. De acordo com a avaliação das aprendizagens dos alunos, avaliei as suas aprendizagens e comportamentos, utilizando instrumentos de avaliação diversificados (fichas de trabalhos e tabelas de observação directa). (Sofia)	Muito bem! Bravo! É algo que todos nós devemos aperfeiçoar. Saber o que andamos a fazer, o que efectivamente os alunos aprenderam através das acções/tarefas que lhes proporcionamos é uma competência profissional que importa ir aprofundando.			x			
	É ainda importante referir que para a preparação das aulas , mas principalmente desta em particular, efectuei pesquisas para obter informação acerca de alguns aspectos relativos aos ângulos, quer em manuais, quer na Internet. (Sofia)	É absolutamente indispensável sobretudo se não dominarmos bem os conceitos objecto de ensino/aprendizagem. É sempre útil, sobretudo quando não nos “sentimos seguros” quanto às matérias (conhecimento científico) objecto de ensino/aprendizagem.			x			
Total de feedbacks por categoria no mês de Janeiro			22	49	87	50	24	72
Total			304					

Quadro ? Feedback co-constructivo como estratégia supervisiva (Análise das n.autobiográficas de processo do 1.º semestre)						
	Natureza do <i>feedback</i> co-constructivo					
	a	b	c	d	e	f
<i>Total de feedbacks por categoria no mês de Novembro</i>	64	115	136	83	28	118
	11.8%	21.1%	25%	15.3%	5.1%	21.7%
<i>Total</i>	544					
<i>Total de feedbacks por categoria no mês de Dezembro</i>	15	28	51	27	12	55
	8.0%	14.9%	27.1%	14.4%	6.4%	29.2%
<i>Total</i>	188					
<i>Total de feedbacks por categoria no mês de Janeiro</i>	22	49	87	50	24	72
	7.2%	16.1%	28.6%	16.4%	7.9%	23.7%
<i>Total</i>	304					
	101	192	274	160	64	245
	9.7%	18.4%	26.2%	15.3%	6.1%	23.4%
	1046					

Quadro 2 <i>Feedback</i> co-constructivo como estratégia supervisiva (Análise das n.autobiográficas de síntese do fim do 2.º semestre)								
Data	Contexto	<i>Feedback</i> co-constructivo	Natureza do <i>feedback</i> co-constructivo					
			a	b	c	d	e	f
20/2/06	Como à segunda-feira a aula se inicia com a hora das novidades, eu parti de algumas novidades que os alunos contaram à restante turma para introduzir a matéria. (Diana)	<i>Muito bem. Tem mais sentido para os alunos. A importância dos contextos para a construção de saberes significativos.</i>			x			
	O objectivo daquele desenho era ser recortado na sala de aula de forma a ficar um puzzle que posteriormente os alunos iriam construindo à medida que realizavam a actividade que iria ser proposta. (Diana)	<i>Construção colaborativa de um puzzle, não é?</i>						x
	A actividade consistia na resolução de situações problemáticas que envolviam a leitura e escrita de números assim como uma revisão às medidas de comprimento. Para a realização desta actividade dividi a turma em grupos em que cada grupo iria trabalhar determinado problema que se encontrava escrito na parte de trás de cada peça do puzzle e após a correcção desse mesmo problema um elemento do grupo iria colocar a sua peça num suporte para no final o puzzle ficar completo. (Diana)	<i>Adopção de trabalho de grupo como estratégia de ensino/aprendizagem.</i>						x
		<i>Como é que estruturaste os grupos?</i>		x				
		<i>Tarefa interessante.</i>			x			
	O objectivo desta actividade era avaliar não apenas a realização das situações problemáticas mas também, e mais importante, a forma como eles representavam o problema antes do resolverem, isto porque na turma existem muitas crianças que tem muitas dificuldades a representar os problemas. (Diana)	<i>Aspecto central da resolução das situações problemáticas. Muito bem.</i>			x			
	Optei por colocar os alunos do 3.º ano todos no mesmo grupo (são cinco elementos), pois o facto de não ficarem no grupo dos alunos do 4.º ano obriga-os a pensar e a desenvolverem a suas capacidades, e não ficarem à espera que os colegas façam o trabalho. (Diana)	<i>Claro! Qual é a fundamentação teórica? Reage à questão.</i>		x				
	Na minha opinião esta aula correu de uma forma muito dinâmica e leve , permitindo a troca de saberes, informações e pontos de vista diferentes que puderam ser discutidos no seio do grupo. (Diana)	<i>Muito bem. A prosseguir...</i>			x			
	As competências desenvolvidas nesta aula foram algumas nomeadamente a competência de saber organizar a turma em grupos assim como o espaço da sala de aula. (Diana)	<i>Já estás à vontade na organização dos espaços face à natureza da tarefa.</i>					x	
	Inerente à prática de trabalhos desenvolvidos em grupo, está a necessidade de distribuir tarefas a todos os elementos. (Diana)	<i>E evita, também, a emergência de comportamentos inadequados, não é?</i>			x			
	Nesta aula o material didáctico que utilizei resumiu-se apenas a um desenho mas que foi muito adequado , no meu ponto de vista, à actividade que foi proposta. (Diana)	<i>Sim, é possível...</i>			x			
	As estratégias de ensino utilizadas suscitaram interesse e a motivação por parte dos alunos. (Diana)	<i>Intrínseca ou extrínseca?</i>		x				
Estabeleci em conjunto com os alunos, regras de funcionamento na sala de aula. Tentei utilizar sempre um vocabulário ajustado à faixa etária dos alunos e contextualizado (de acordo com a	<i>Às vezes não é fácil. O que significa vocabulário ajustado?</i>		x					

	temática abordada). Outra competência que desenvolvi nesta aula foi a capacidade de improvisar situações de aprendizagem . (Diana)	<i>Em que situações mobilizaste esta competência?</i>	x					
	No decorrer da aula a professora cooperante interveio em alguns momentos mas sempre no sentido de me ajudar a orientar os grupos na realização da actividade que lhes foi proposta. Assim sendo, considero que esta ajuda foi pertinente e essencial . (Diana)	<i>É este o seu papel...</i>			x			
		<i>Ainda bem.</i>			x			
	O desenho com o qual eu iniciei a actividade de grupo poderia não ter sido mostrado ao início aos alunos, como eu fiz. Outra ideia possível para se fazer seria não mostrar o desenho e deixar que os alunos o fossem descobrindo à medida que fossem resolvendo as situações problemáticas. No final, então, poder-se-ia analisar o desenho e relacioná-lo com as novidades de fim-de-semana contadas no início da aula. (Diana)	<i>Como vês, as alternativas são inúmeras... É só experimentá-las e ver as que mais resultam.</i>				x		
20/2/06	Para as crianças conseguirem definir o conceito de “actividade económica”, dei uma pequena dica, dizendo para repartirem a expressão , definindo primeiramente o que é uma actividade e posteriormente para pensarem com que é que a palavra económica está relacionada. Procedi desta forma, uma vez que as crianças tiveram um pouco de dificuldade e, com o desdobrar da expressão para este caso, mais tarde poderão realizar esta actividade em situações pertinentes . Após esta pequena dica, os alunos tiveram muito mais facilidade. Contudo, segundo me apercebi na reflexão realizada conjuntamente com o professor orientador, após este desmembramento não defini “actividade económica” de imediato, foi uma definição que somente mais para o final da aula apareceu. (Edite)	<i>Proposta de análise do conteúdo como estratégia de Ensino/ Aprendizagem. Unidade de análise: a palavra.</i>						x
		<i>Não estavas à espera?</i>	x					
		<i>Bem observado. É uma estratégia possível para os alunos interpretarem o sentido de expressões...</i>			x			
		<i>Não teve a ver com a estratégia nem com o significado que atribuíste à palavra “económica”.</i>						x
		<i>Eu diria conceito...</i>						x
		<i>(...) concordas?</i>		x				
	Após o diálogo gerado com a definição de actividade económica, a aula continuou com a procura das diferentes actividades económicas , onde apareceu a agricultura, a silvicultura, a pesca, a pecuária, a indústria e o comércio. Uma vez que é uma actividade económica muito importante no nosso país, faltou falar dos serviços . (Edite)	<i>Esta “procura” deve assentar, em primeiro lugar, nas experiências do grupo-turma.</i>				x		
		<i>Havendo esta consciência, fruto da reflexão, na intervenção seguinte suprimes a lacuna...</i>				x		
	Após a reflexão com o professor orientador, verifiquei que outra forma para os alunos melhor compreenderem as diferentes actividades económicas seria construir com eles um mapa conceptual , conseguindo estruturar de uma forma mais organizada as novas aprendizagens. (Edite)	<i>Pelo dinamismo cognitivo que tal estratégia implica. Facilita a categorização do conhecimento.</i>						x
	Partindo sempre deste diálogo, os alunos diferenciaram agricultura de subsistência de agricultura de mercado , onde com exemplos práticos, conseguiram apropriar-se destes conceitos . (Edite)	<i>Que exemplos? Com que suportes?</i>	x					
		<i>Em que se apoia esta tua convicção?</i>		x				

	De seguida, e imaginando que são os agricultores, criando desta forma como que um espaço de imaginação que as crianças adoram, (desenvolvendo a competência de desenvolver nos alunos a criatividade e imaginação), estes foram à procura das diferentes fases dos trabalhos agrícolas, onde, através de um diálogo foram sendo exploradas os instrumentos e técnicas mais modernos e os mais tradicionais. (Edite)	<i>Sendo importante o diálogo, não poderias equacionar outros suportes?</i>		x				
	Por fim, como forma de avaliar os conhecimentos dos alunos, mostrei alguns vídeos com as diferentes etapas do trabalho agrícola que as crianças tinham de identificar. Esta foi a primeira fase da avaliação. (Edite)	<i>Forma interessante de avaliares...</i>			x			
	Após verificarmos quais os alunos que tinham conseguido identificar e quais os que tinham tido mais dificuldades, deveria ter reflectido com estes últimos o porquê do erro. Podiam não ter visto bem o vídeo ou não o compreendido, uma vez que o material informático não era o mais apropriado para possibilitar toda a turma de ver com clareza. (Edite)	<i>Atenção, aqui o “erro” deverá ser visto numa perspectiva de desenvolvimento e não de conhecimento. Reflecte nesta dupla perspectiva.</i>				x		
		<i>São hipóteses que deverias validar...</i>				x		
	Esta actividade de avaliação foi bastante interessante, uma vez que, conseguindo evoluir nesta competência que é a de avaliar , não recorri às fichas. (Edite)	<i>Por regra, as fichas só identificam saberes e não competências.</i>						x
	Estes vídeos poderiam ter servido primeiramente de apoio à explicação das diferentes etapas, contudo, uma vez que é uma turma bastante informada e conhecedora deste assunto, achei que seria mais motivante utilizar as imagens no final. (Edite)	<i>É uma possibilidade.</i>			x			
	Considero que consegui criar um bom fio condutor entre os dois anos de escolaridade, iniciando pelo 4º ano (pois achei mais pertinente), passando de seguida ao 3º ano. (Edite)	<i>Mostras que és capaz de articular/adequar os conteúdos de ensino a diferentes níveis de desenvolvimento e de aprendizagem.</i>					x	
	Em suma, considero que continuo a evoluir no que diz respeito à competência de, partindo das experiências pessoais de cada aluno, gerar novas aprendizagens e conhecimentos nestes e evolui também ao nível da competência de desenvolver nos alunos a criatividade e imaginação . Mais uma vez esteve presente a competência de utilizar as novas tecnologias na sala de aula . Sinto que evolui um pouco no que diz respeito às diferentes formas de avaliação , continuando a sentir contudo, algumas dificuldades que espero ir ultrapassando aos poucos. (Edite)	<i>És capaz de as explicar?</i>		x				
20/2/06	A aula tinha como tema a construção de frases , como forma de sistematização dos conteúdos dados anteriormente. Neste sentido, aproveitei uma situação descrita na hora das novidades , por um aluno, para fazer o seu registo por escrito. Um dos alunos escreveu as frases no quadro e os outros escreveram no caderno diário. (Elvira)	<i>Muito bem!</i>			x			
		<i>Partir dos contextos significativos para os alunos para o desenvolvimento do currículo é uma competência que debes aprofundar.</i>				x		
	Optei por esta metodologia porque considero que é importante para as crianças, que as suas vivências sejam tidas em conta na escola . Por outro lado, esta actividade fê-las perceber que a escrita tem várias funções, entre as quais registar as nossas vivências, de modo a comunicar aos outros . (Elvira)	<i>Claro! Muito bem visto...</i>			x			

	Um outro tema desta aula eram experiências com sons. Assim, os alunos enumeraram alguns sons que costumam ouvir no dia-a-dia. (Elvira)	<i>Partiste dos saberes e experiências do quotidiano, não foi?</i>			x			
	Apresentei primeiramente, um por um, questionando sobre o nome do mesmo e só depois procedi à sua distribuição. (Elvira)	<i>Poder-se-á falar de uma “lição de coisas”?</i>	x					
	Posteriormente, coloquei um CD com os sons, e pedi às crianças que quando ouvissem o som e achassem que tivessem a imagem correspondente levantassem a mesma. (Elvira)	<i>Tarefa que visou estabelecer a relação imagem/objecto e som.</i>			x			
	Esta era uma maneira deles reestruturarem as suas representações, acrescentando algo ao conhecimento que já possuíam. (Elvira)	<i>Consciência do fundamento e objectivo da acção</i>						x
		<i>Entendimento da aprendizagem como a reorganização/ampliação do saber.</i>						x
	As crianças gostaram e estavam motivadas. Este, também serviu para que as crianças que são tímidas se comesçassem a desinibir. (Elvira)	<i>Aumentar a auto-estima, não é?</i>			x			
	No fim, questionei os alunos sobre outras formas de produzir sons. De acordo com as respostas obtidas, constatei que as crianças já possuíam alguns saberes, nomeadamente, em relação aos diversos instrumentos musicais. (Elvira)	<i>O questionamento como estratégia de intervenção</i>						x
		<i>Só tens que saber “escutar” e tu já percebeste isto.</i>			x			
	Surgiram algumas dúvidas, então pedi-lhes que tentassem produzir sons com os instrumentos que tinham na mão para validarem ou invalidarem as hipóteses por eles formuladas. (Elvira)	<i>Começas a assumir na tua prática os princípios da prática pedagógica assente na investigação.</i>					x	
		<i>Aprofunda esta prática, alargando-a a outras áreas curriculares... vais no bom caminho</i>				x		
	Chegaram à conclusão que nem todos os instrumentos produzem sons da mesma maneira, uns têm que se abanar, noutros temos que soprar e noutros temos que bater. (Elvira)	<i>Saberes construídos/sistematizados na observação dos resultados da manipulação.</i>						x
20/2/06	Comecei por fazer um jogo de perguntas e respostas (anexo I) entre os alunos para conseguir perceber quais os domínios e conhecimentos da história de Portugal que tinham até ao momento. Percebi então que, tinha de dar algumas algumas pistas cativantes para despertar a “busca mental” dos seus conhecimentos. (Olga)	<i>A prática de, antes de avançar com novos conteúdos, perceber quais as referências dos alunos, quer para estes relembrem conhecimentos anteriores que são necessários para a compreensão dos novos, quer para saber(o Professor) como melhor agir didacticamente, é uma competência profissional que tem ancoragem num dos pressupostos construtivistas: o de que é importante conhecer e partir das estruturas mentais prévias dos alunos para melhor “encaixar” os novos conhecimentos.</i>						x

	Na realidade a professora transporta demasiado o que está escrito nos livros. No entanto, sempre que posso, contrário esta “técnica instrumental” e construo os meus próprios instrumentos de forma a poder explorar o que realmente acho significativo. (Olga)	<i>Tens razão. É importante “combater” a ideia de que o manual é o programa...</i>			x			
	Depois da leitura do texto feita por mim, os alunos leram cada um, um breve excerto do texto para poderem ter novamente acesso às suas informações, entretanto dei-lhes intruções de que teriam de sublinhar ou mesmo registar os momentos e informações mais importantes do texto para o podermos abreviar num registo de fácil leitura e acesso. Sugerir que fizessem uma leitura silenciosa e devagar para terem tempo de voltar relêr e sublinhar o que achavam importante, achei importante enfatizar que frases que iam sublinhando iriam ser todas necessárias e pertinentes na construção da síntese. (Olga)	<i>A utilização de actividades de pesquisa para a exploração de temas de história, em vez de apenas expor os conteúdos, traduz uma competência próxima de um outro princípio construtivista: o de que o aluno é o principal agente da sua aprendizagem, necessitando para tal de agir sobre as situações/objectos etc.</i>						x
	A síntese foi construída pelos alunos que iam ao quadro; estes eram solicitados por darem o arranque ou seguimento da próxima ideia, eram ajudados pelos alunos que em simultâneo registavam a sua construção. (Olga)	<i>Facilitar o desenvolvimento de um conhecimento instrumental relativamente à elaboração de sínteses (instrumental quer dizer os “passos” requeridos para realizar uma determinada acção, ex: fazer uma síntese), liga-se ao desenvolvimento sistemático de processos de trabalho intelectual e das formas de o organizar.</i>						x
	É através destes indicadores que me apercebo de que as minhas intervenções se adequavam ao nível cognitivo de algumas crianças e em simultâneo se aproxima do nível óptimo de aprendizagens de outros com mais dificuldades e diferentes ritmos. (Olga)	<i>Dás atenção, durante a acção, aos aspectos avaliativos enquanto reguladores do ensino.</i>					x	
		<i>Será interessante passares a dar atenção também aos aspectos avaliativos que regulam a aprendizagem (auto avaliação). Este aspecto liga-se à competência de regular o ensino a partir da avaliação em situação.</i>				x		
	Na tarefa seguinte, comecei por conversar com eles sobre as conquistas, as movimentações geográficas e quais as suas razões. A turma reagiu com bastante entusiasmo por terem já a noção de que as conquistas tinham sempre algum limite, ou seja os rios; deram algumas razões para isto acontecer, o obstáculo que os rios trariam ao inimigo, as terras férteis para cultivar, o fácil acesso para buscar água para se lavarem e fazerem cozinhados. (Olga)	<i>Passar da simples descrição/enumeração para a fundamentação e análise crítica é uma competência que começa a emergir...</i>					x	
20/2/06	Foi uma actividade algo confusa , pois creio não ter criado condições físicas adequadas para a boa execução da actividade. Os alunos deveriam ter sido dispostos em grupos de 3/4, cabendo a mim o papel de monitorizar e indicar propostas para uma mais fácil realização da tarefa. (António)	<i>Há sempre uma melhor maneira de orientar os trabalhos, não é?</i>			x			
		<i>A principal função do professor é tornar obsoleto o seu desempenho.</i>						x

		Concordas com esta ideia? Comenta-a.		x					
21/2/06	É de salientar que esta narrativa tem algumas características que a distingue das narrativas até ao momento construídas, nomeadamente o facto de esta aula ter sido assistida pelo professor supervisor e, por isso já ter sido reflectida e comentada em grupo. Além disso, foi-nos pedido que a partir de agora, as próximas narrativas possuam um carácter argumentativo em detrimento de um carácter particularmente descritivo . Significa que deveremos dar maior pertinência à legitimação da nossa acção : porque fizemos daquele modo e não doutro, quais os materiais que usei e porquê, em que fontes me baseie...(Sofia)	Ser capaz de legitimar a nossa acção obrigamos a mobilizar um conjunto de argumentos teóricos e conhecimento experiencial							x
	Nesta aula, comecei por pedir aos alunos para que estes relembassem as actividades económicas referidas no dia anterior e, além disso, pedi novamente para que descodificassem o conceito de actividade económica uma vez que tinham ficado com a ideia de que actividade económica consistia numa tarefa relacionada com dinheiro, o que podemos inferir que o que produz é riqueza. (Sofia)	Actualização de saberes anteriores.							x
		A aprendizagem é um processo de construção sempre inacabado. Em cada dia podemos aumentar o poder explicativo sobre a realidade que nos rodeia. Atribuir novos significados, ou seja, aprender.							x
	Chegando à agricultura, perguntei quais os principais produtos agrícolas do nosso país e fui pedindo exemplos. Neste momento, poderia ter recorrido à visualização de algumas imagens mas uma vez que são produtos com os quais contactam diariamente, considerei pouco pertinente. (Sofia)	Porquê e para quê?		x					
		Acho que fizeste bem. Desde que a tua “teoria” seja válida.			x				
	Posteriormente, foi conduzido um diálogo até conseguir perceber quais os produtos que predominam na nossa região e onde se localizavam . Para tal, distribuí a cada aluno um mapa da Beira Litoral e dispus numa mesa pequenas imagens relativas a cada produto (existentes em todo o país, de modo a que fossem capazes de fazer a distinção entre os produtos do país e os produtos específicos da Beira Litoral). (Sofia)	Depois de os terem observado, os alunos foram capazes de identificar os da Beira Litoral?	x						
		Com base em que referências /observações?		x					
	Pelo que observei, depois da correcção, quer individualmente, quer depois em grupo-turma (com a ajuda de um mapa em tamanho maior, visível para todos), a maior parte dos alunos percebeu o que era pretendido, tendo sido as maiores dificuldades sentidas na localização dos produtos. Uma solução teria sido possibilitar aos alunos a visualização de algumas imagens relativas aos produtos associados à região (por exemplo uma imagem das plantações de milho em Aveiro) ou ainda em suporte vídeo. (Sofia)	Revelas consciência das aprendizagens dos alunos.						x	
		Qual terá sido a razão?		x					
		É uma alternativa interessante a experimentar.				x			
	Numa segunda parte da aula, escrevi algumas frases no quadro e pedi para que os alunos identificassem quais as palavras que indicavam o possuidor de algo a que a respectiva frase se referia, de modo a introduzir os pronomes possessivos. Essa tarefa não revelou ser complexa para os alunos , porém o objectivo teria sido colocar o máximo de frases onde todos os pronomes possessivos fossem possíveis de identificar. Isso não aconteceu, porque pensei que o facto de estes estarem a seguir o raciocínio verbalmente, seria o suficiente. (Sofia)	Que alternativas?		x					
		Às vezes não é tão evidente, pois não?			x				

	Considero importante no decorrer da acção estar atenta a aspectos que, por alguma razão, gostaria de modificar mas nem sempre tenho a capacidade de agir. (Sofia)	<i>É uma competência importante dos professores reflexivos.</i>							x
	Após a identificação dos pronomes possessivos , sublinhei-os e cometi um erro ao ter indicado como uma palavra como sendo um pronome possessivo, onde naquela frase consistia num determinante possessivo (porque não substituí o nome). (Sofia)	<i>Ultrapassar as nossas lacunas/lapsos pressupõe que previamente tenhamos consciência de que as /os cometemos.</i>							x
	Seguidamente, após ter sido construído no quadro uma tabela com os pronomes possessivos e ter sido realizado um registo destes, no caderno, distribuí um texto para que sublinhassem os pronomes. (Sofia)	<i>Revelas já preocupação com a sistematização</i>						x	
	Concluindo, soube observar com vista à avaliação, já que avaliei as suas aprendizagens e comportamentos, utilizando instrumentos de avaliação diversificados (fichas de trabalho e tabelas de observação directa) . Pedi aos alunos que tinham mais dificuldades para efectuarem a correcção , de modo a acabar com essas lacunas. Os instrumentos estavam adequados à natureza das tarefas; organizei o espaço de modo a manter um ritmo de trabalho adequado (quando coloquei uma mesa, e pedi aos alunos para, dois a dois, irem retirar os produtos) e tive consciência de que a aprendizagem é um processo que nunca está desligado de saberes anteriores , daí o facto de dar bastante importância ao diálogo. (Sofia)	<i>E também com os alunos e com o nível de desenvolvimento...</i>						x	
		<i>Aprender é amplificar saberes que já se possuem. Logo é importante conhecê-los...</i>							x
21/2/06	O objectivo desta aula foi que os alunos conhecessem um pouco da tradição carnavalesca dos países onde esta festa é considerada a mais ou uma das mais importantes do ano. A turma foi dividida em quatro grupos onde cada grupo trabalhou um texto sobre o Carnaval. Os diferentes textos tratavam o Carnaval em Portugal, no Rio de Janeiro, em Veneza e em Nova Orleães. (Diana)	<i>Estratégia e suportes curriculares adequados.</i>			x				
		<i>Revelas possuir conhecimentos sobre a dinâmica de grupos e sobre organização do espaço psico- pedagógico.</i>						x	
		<i>Como foram formados os grupos? A partir de que critérios?</i>	x						
	Os elementos de cada grupo tiveram que ler o texto que lhes tinha sido atribuído e depois de discutirem com os restantes elementos as ideias relativamente às tradições e costumes do Carnaval daquele país, tiveram que fazer uma síntese onde apenas realçaram as ideias principais. (Diana)	<i>Actividades desenvolvidas: - leitura - discussão entre pares - síntese</i>						x	
	Um porta-voz do grupo, após a tarefa estar concluída foi diante da turma dar a conhecer a todos os restantes colegas a tradição do Carnaval do país sobre o qual tinha trabalhado . Algumas das tradições e costumes mais importantes foram escritas no quadro, para toda a turma ficar com um registo escrito . (Diana)	<i>Comunicação à turma. Que competência achas que os alunos desenvolveram com a tarefa?</i>		x					
<i>Acho que desenvolveste bem o trabalho de grupo.</i>				x					
Total de feedbacks por categoria no mês de Fevereiro			6	14	23	9	10	21	
Total			83						
6/3/06	A aula iniciou-se com as novidades de fim-de-semana, onde os alunos contam o que aconteceu no seu fim-de-semana, gerando-se um diálogo em torno disso . (Edite)	<i>O que beneficiaram os alunos com esta tarefa?</i>	x						

<p>A aula prosseguiu com um diálogo sobre o que é uma actividade económica e quais as que falámos no último dia. Considero que tal actividade é importante, uma vez que permite aos alunos recuperar a aprendizagem efectuada na última aula para esta ser a base de novas aprendizagens. Esta actividade permite-me também perceber quais os alunos que conseguiram assimilar e compreender a matéria abordada. (Edite)</p> <p>Através de um diálogo, os alunos chegaram ao conceito de pecuária e identificaram as principais espécies de gado. Para esta última tarefa foi elaborado um cartaz que faltava preencher com as imagens, o tipo de gado, os animais que estão relacionados com cada tipo de gado e, por último, os produtos que nos fornecem. No decorrer de um diálogo, o cartaz foi sendo preenchido. (Edite)</p> <p>Após uma reflexão com a professora cooperante, verifiquei que poderia, com as imagens do cartaz, realizar uma pequena avaliação. Como estas se encontravam coladas com bostique, poderia ter pedido aos alunos para fecharem os olhos, depois trocava algumas imagens e eles teriam de identificar as que agora, olhando para a globalidade do cartaz, se encontravam erradas. (Edite)</p> <p>Outra possibilidade seria ainda a de virar o cartaz e retirar três ou quatro imagens e pedir a cada aluno para escrever no caderno o tipo de gado que se tratava, os animais que se encontravam relacionados com este tipo de gado e, por fim, os produtos que nos fornecem. (Edite)</p> <p>Após os alunos passarem para o caderno as informações do cartaz, mais uma vez, através de um diálogo, estes concluíram que os diferentes tipos de gado predominam mais numas regiões do que em outras. (Edite)</p> <p>Procedeu-se então à entrega de um mapa de Portugal onde se encontrava a distribuição do gado. Cada aluno dispôs de um período de tempo para analisar o mapa, que depois seria analisado em conjunto. (Edite)</p> <p>Os alunos verificaram ainda que existem dois tipos de exploração da pecuária (exploração familiar e industrial) e fizeram a sua distinção. (Edite)</p> <p>Como tal optei por levar os alunos ao ginásio para a realização de um jogo. Como era só um jogo, não pensei ser necessário o aquecimento, uma vez que já tínhamos realizado um jogo e não se</p>	<p><i>Actualização de saberes. Pré- requisitos.</i></p> <p><i>Permitiu-te ver o “resultado” da tua acção.</i></p>						x
	<p><i>Como? A palavra pecuária era conhecida?</i></p> <p><i>É uma boa estratégia.</i></p> <p><i>Pensa também nos mapas conceptuais (Novak).</i></p>		x				
	<p><i>Outra estratégia possível.</i></p>			x			
	<p><i>Basta um pouco de imaginação... não achas?</i></p>			x			
	<p><i>Os alunos poderiam também terem construído o cartaz:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - nos seus cadernos(desenhos) - em grupo... <p><i>Sendo importante, parece-me que para atingires os objectivos, eram necessários outros suportes:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - de imagens de outras regiões -vídeos - net... 						x
	<p><i>Este tempo de observação é importante.</i></p>			x			
	<p><i>Onde e como? Levanta-se aqui, de novo, a questão dos suportes. Porquê?</i></p>		x				
	<p><i>Depende do jogo e do esforço físico a dispendar...</i></p>						x

	<p>fez. Contudo, a professora chamou-me a atenção e, como não me sentia preparada, a professora cooperante orientou o aquecimento. Esta competência de ser capaz de lidar com situações imprevisíveis, não foi ainda adquirida. (Edite)</p>	<p><i>Creio que não se pode chamar propriamente “situações imprevisíveis”. É uma matéria que terá sido abordada na área de educação física e didáctica da educação física... A revisitar, não?</i></p>				x			
	<p>A competência de orientar uma aula de expressão físico-motora, não foi adquirida e, como tal, pretendo dar outra aula para, deste modo, poder melhorar e não cometer os mesmos erros. (Edite)</p>	<p><i>Estás a ser muito pessimista, não achas?</i></p>		x					
	<p>Contudo senti algumas dificuldades novamente no que diz respeito às formas de avaliação, de ser capaz de lidar com situações imprevisíveis e de orientar uma aula de expressão físico-motora. (Edite)</p>	<p><i>Onde achas que tens mais dificuldade?</i></p>	x						
6/3/06	<p>Do meu ponto de vista foi uma sessão que correu muito bem, embora pudesse sempre correr melhor. Pela primeira vez, senti-me bem em frente aos alunos, senti uma grande cumplicidade entre eles e eu. (Rute)</p>	<p><i>Não devemos ter medo de “nos entregarmos” à turma. É fundamental 1.º trabalharmos a relação. E as crianças percebem...</i></p>				x			
	<p>Iniciei a sessão com uma breve conversa com os alunos, acerca do fim-de-semana, no qual teriam que seleccionar apenas uma actividade que achassem pertinente contar aos colegas. Esta actividade serviria para os alunos começarem a ter alguma capacidade de selecção. (Rute)</p>	<p><i>Muito bem.</i></p>			x				
	<p>Posteriormente, fiz a leitura da história “O gato das botas”, que se encontrava em suporte powerpoint. (Rute)</p>	<p><i>Como foi feito?</i></p>	x						
	<p>Os alunos já conheciam a história, o que tornou mais fácil o resumo oral e a interpretação da mesma. Existia algum vocabulário que eles não conheciam e expliquei-lhes o significado de cada um (ogre, amo). (Rute)</p>	<p><i>Como? Recorreste a que estratégia? Exposição? Pesquisa?</i></p>		x					
	<p>Depois, questionei-os acerca da personagem principal – a que surge mais vezes – e utilizei-a para leccionar o grafema “g”. Realizei a segmentação oral e depois a segmentação oral e gráfica. (Rute)</p>	<p><i>Pode não ser!</i></p>							x
		<p><i>Revisita o conceito de “personagem principal”.</i></p>				x			
	<p>Optei por esta forma de actuar porque pareceu-me a mais correcta, uma vez que considero que antes da aprendizagem escrita deverá existir uma aprendizagem oral, tornando mais fácil a passagem para a escrita. (Rute)</p>	<p><i>Desenvolvimento da consciência fonológica. É um bom pré-requisito para a leitura/escrita.</i></p>			x				
	<p>No entanto quando foi para explicar a leitura do “g” com as vogais “e, i”, baralhei-me um pouco. (Rute)</p>	<p><i>Falta de prática... não?</i></p>			x				

	Após esta actividade, coloquei várias etiquetas no quadro, que continham diferentes palavras com as sílabas “ga, go, gu”. O objectivo era os alunos encontrarem a palavra “gato”. Optei por primeiro os alunos encontrarem a palavra e só depois realizar a leitura das diversas palavras, uma vez que não fazia sentido tentarem encontrar a palavras “gato” depois de fazer a leitura, porque, assim já saberiam onde ela se encontrava. Na reflexão, foi proposto pelo orientador de estágio, não ficar apenas pela procura da palavra, mas ir também à procura dos sons “ ga, go, gu ”. (Rute)	<i>Quanto mais índices a criança reconhecer na leitura global de palavras, mais facilmente dominará as estratégias em jogo na leitura: visuais, de antecipação e de decifração.</i>							X
	Logo a seguir, passei à fase de treino do “g” e do “G”, na qual cada um dos alunos foi ao quadro escrever cada um dos grafemas, sob a minha orientação . Enquanto isso os outros alunos realizavam uma ficha . (Rute)	<i>É importante devido à correcção do traçado das letras...</i>					X		
		<i>Os alunos devem estar ocupados com trabalhos formativos. Pensa noutra alternativa...</i>					X		
	Neste contexto, também foi proposto pelo professor orientador que, em vez da realização da ficha, eles procurassem palavras que tivessem as sílabas “ga, go, gu” em folhas de jornal , uma vez que na ficha surgia os grafemas antes de eles irem praticar ao quadro. (Rute)	<i>Foi apenas uma sugestão. Mas as alternativas abundam...</i>					X		
	Durante a sessão mobilizei algumas competências entre as quais saliento a interactividade e a postura . Tal como já afirmei, foi uma aula em que me senti bem e confiante. Senti que os alunos “ estavam ” comigo e a seguirem o que estava a ser dito e feito. (Rute)	<i>Dá segurança ao professor...</i>				X			
		<i>Optando pelo método analítico-sintético, para que resulte, não podes esquecer as leituras descendentes e as ascendentes após a decomposição silábica. Mas há alternativas ligadas às metodologias mais globalistas. Presta atenção às propostas dos métodos comunicativos e à importância dos contextos /experiências do quotidiano das crianças que podem ser “importadas” como material de aprendizagem... Partilha esta ideia com o grupo.</i>					X		
6/3/06	Deste modo, incentivei as crianças à produção de frases a nível oral e escrito . Assim os alunos podem através deste exercício desenvolver a oralidade e a escrita . Para além de representarem o que pensam e dizem através da escrita. (Sara)	<i>Muito bem: escrever não é copiar; escrever é produzir textos que visem satisfazer necessidades...</i>				X			
	Posteriormente, tentei promover o gosto pela matemática propiciando a articulação entre a matemática e a vida real e incentivando-os a resolver algumas situações problemáticas e a tentar explicitar os processos de raciocínio . (Sara)	<i>Claro, devem andar de “mãos dadas”.</i>				X			
		<i>É fundamental – ênfase no processo-diversidade estratégico/procedimental.</i>							X
	Assim, as crianças puderam desenvolver o cálculo mental, embora eu tivesse alguma dificuldade em questioná-los quanto aos processos de raciocínio que levaram os alunos a obter os resultados. (Sara)	<i>O questionamento é uma “ciência” e uma “arte”. Deve ser capaz de gerar verdadeiros “conflitos cognitivos”.</i>							X

6/3/06	Fiquei muito contente com o decorrer e os resultados desta aula por variadas razões. (António)	<i>Deve ser este o estado de espírito de todo o professor"que se preze".</i>			x			
	Em primeiro lugar, os alunos revelaram uma capacidade de concentração que me deixou bastante satisfeito. (António)	<i>Tem muito a ver com a natureza e a adequação da tarefa.</i>						x
	A professora cooperante referiu que os métodos que utilizei podiam não ter sido os mais apropriados para a turma em causa. (António)	<i>Porquê?</i>		x				
	A utilização do PowerPoint nestas duas aulas pode ter contribuído para o interesse/sucesso dos alunos pela/na aprendizagem. (António)	<i>Suportes de aprendizagem inovadores despertam/motivam sempre os alunos.</i>						x
	Por último, consegui realizar as tarefas às quais me propus, sendo que só avançava à etapa posterior quando as anteriores estavam consolidadas. (António)	<i>Quais?</i>	x					
	A ficha e um exercício que realizei no fim da aula (que se encontra anexado na planificação) permitiram-me receber o feedback que eu desejava, sendo bastante positivo. (António)	<i>É absolutamente necessário o professor saber o que os alunos aprenderam.</i>						x
6/3/06		<i>Porquê? (reage a esta questão)</i>		x				
	Deste modo, devemos ter consciência que nós enquanto futuros professores temos um papel muito importante no qual as falhas deverão servir para crescermos ainda mais e nos desenvolvermos. (Patrícia)	<i>Completamente de acordo. A consciência das "falhas" é que nos permite crescer...</i>			x			
	Fiz um pequeno exercício que fez com que as crianças interagissem bastante comigo . Depois desta actividade, distribui por cada criança uma carta de um colega da escola E.B. 1 de São Bartolomeu . (Patrícia)	<i>Em que consistiu?</i>		x				
		<i>Tratou-se de uma troca de correspondência?</i>		x				
		<i>Sobre quê?</i>						
		<i>Quem tomou a iniciativa?</i>						
6/3/06	Após cada criança ter feito uma leitura silenciosa, leu a carta aos elementos da turma. Penso que esta actividade foi bastante importante dado que para além de os alunos limarem a sua capacidade de leitura, também deu-lhes a oportunidade de se tornarem mais desinibidos. Isto porque cada aluno teve de se colocar em frente à turma e então ler. (Patrícia)	<i>Que objectivos se pretendia atingir?</i>						
		<i>Talvez mais importante do que isso está o carácter funcional da mesma...</i>						x
	Optei por deixar a turma ter um primeiro contacto com o texto silenciosamente, uma vez que, na minha opinião, assim a criança consegue ter uma melhor percepção do conteúdo do texto. (Patrícia)	<i>A leitura individual silenciosa permite uma compreensão mais profunda do texto. Mas não devemos ignorar que há outras dimensões da leitura que não devemos negligenciar...</i>				x		
	Para que a turma não tivesse tantas dificuldades a estruturar a carta (verifiquei através de algumas perguntas que tinham bastantes dificuldades), sistematizamos no quadro a estrutura que a carta deve ter. (Patrícia)	<i>O procedimento pedagógico parece adequado face ao nível de desenvolvimento da turma.</i>			x			
7/3/06	Esta aula teve início com a procura do significado do conceito de silvicultura . Primeiro, os	<i>Muito bem.</i>			x			

<p>alunos, através das contribuições de uns e de outros, chegaram à conclusão de que a floresta é também uma actividade económica importante já que dá riqueza ao país. De seguida, questionei-os acerca das espécies florestais que conheciam, tendo sido referenciadas as mais importantes. Logo depois, foram apresentadas em Powerpoint imagens relativas às principais espécies florestais portuguesas, tendo os alunos a tarefa de identificá-las ao mesmo tempo em que se ia fazendo referência às matérias-primas que fornecem. Neste momento optei por fazer uma revisão ao conceito de matéria-prima (uma vez que este conceito era importante que os alunos o tivessem adquirido, para que entendessem numa segunda fase, o funcionamento e o papel das indústrias), dando ênfase às diferentes origens destas (animal, mineral e vegetal), e pedindo alguns exemplos. (Sofia)</p>	<p><i>Como foi feito? Como encontraram a relação entre o termo “silvicultura” e a floresta?</i></p>		x						
	<p><i>A condução de uma boa interacção apoiada em materiais adequados costuma “funcionar”, não é?</i></p>			x					
	<p><i>Forma visual interessante de apresentação de diferentes espécies florestais.</i></p>			x					
	<p><i>Mas deve ser apresentada como forma de dar resposta (validar) as questões estrategicamente colocadas. Metodologia assente na resolução de problemas. A intervenção como estratégia de ensino/aprendizagem.</i></p>								x
	<p><i>Conceito importante. Como foi “trabalhado”?</i></p>		x						
<p>Os alunos chegaram assim à conclusão que era nas indústrias que se transformavam as matérias-primas em produtos elaborados. (Sofia)</p>	<p><i>Atenção, não confundir indústria (actividade transformadora) com fábrica (suporte físico: edifício, máquinas...)</i></p>								x
<p>Até ao momento, das vezes em que recorri às novas tecnologias, tenho sentido bons resultados e, um dia, quando leccionar, vou tentar encontrar estratégias não só para que os alunos visualizem imagens, mapas, etc., como também permitir que sejam eles a contactar com as tecnologias (até solicitar pequenas apresentações, dinamizações de aulas...) (Sofia)</p>	<p><i>Muito bem. Não só o professor deve usar as TIC mas também os alunos...</i></p>			x					
<p>No final, realizou-se uma breve sistematização das principais indústrias e pedi a um aluno para que fosse registar no quadro. (Sofia)</p>	<p><i>Como?</i></p>		x						
<p>Posteriormente, propus uma actividade que consistia em legendar imagens (de 1 a 7) sobre o processo industrial, isto é, desde as matérias-primas até aos produtos elaborados. (Sofia)</p>	<p><i>Correcto.</i></p>			x					
<p>Se o aluno conseguir encontrar outro “caminho” e justificar como interpretou, só temos de aceitar a sua resposta. (Sofia)</p>	<p><i>Claro!</i></p>			x					
<p>Como já referi, esta actividade consistiu no seguinte: à medida em que lhes apresentava um dado objecto, por exemplo, uma lata de atum, tinham de identificar, preenchendo na tabela, qual a indústria que a produziu/ transformou. (Sofia)</p>	<p><i>Trata-se de uma actividade que sistematiza e avalia.</i></p>								x

	<p>Partindo do exemplo de uma matéria-prima (o leite), perguntei-lhes que quantidades costumavam comprar. Referiram que compravam normalmente um litro. Então, depois de rever os submúltiplos do litro, perguntei-lhes qual a ideia que tinham sobre a quantidade de leite armazenado numa fábrica (muita ou pouca) e conduziu-se assim o diálogo até aos múltiplos das medidas de capacidade. Através do diálogo e com a ajuda de um esquema, foram descobertas as medidas de capacidade e seguiu-se a realização de uma ficha de trabalho com situações problemáticas (para o 3.º e 4.º ano). (Sofia)</p>	<p><i>Parece-me pouco. Creio que a manipulação é importante. Pelo menos a construção do decalitro poderia ter sido ensaiada...</i> <i>Comenta esta reflexão na próxima narrativa.</i></p>				x		
	<p>O estágio tem possibilitado aperfeiçoar o meu conhecimento acerca dos assuntos específicos para cada ano de escolaridade, e uma vez que na mesma turma existe o 3º e o 4º ano, permite-me saber adequar as actividades e o nível de dificuldade das mesmas. (Sofia)</p>	<p><i>Boa reflexão! É para isto que serve o estágio.</i></p>			x			
	<p>Concluindo, penso que com o decorrer da prática pedagógica e com a realização das narrativas autobiográficas vou ganhando consciência das competências que estão adquiridas, daquelas que estão a ser aperfeiçoadas e aquelas em que sinto dificuldades em mobilizar.</p> <p>Assim, soube observar com vista à avaliação, já que avaliei as suas aprendizagens e comportamentos, utilizando instrumentos de avaliação diversificados (fichas de trabalho e tabelas de observação directa). Pedi aos alunos que tinham mais dificuldades para efectuarem a correcção, de modo a acabar com essas lacunas; os instrumentos estavam adequados à natureza das tarefas e recorri eficazmente às novas tecnologias; organizei o espaço de modo a manter um ritmo de trabalho adequado (quando coloquei uma mesa, e pedi aos alunos para, dois a dois, irem retirar os produtos) e tive consciência de que a aprendizagem é um processo que nunca está desligado de saberes anteriores, daí o facto de dar bastante importância ao diálogo. (Sofia)</p>	<p><i>Claro, a expectativa é essa...</i></p> <p><i>Sofia, dois aspectos a aprofundar nas próximas intervenções:</i> <i>- A resolução de problemas (problema, hipótese, observação/experimentação, resposta, conclusão...)</i> <i>- A manipulação e a reflexão sobre os resultados da mesma. Ex: Juntar 10 litros (1 l X10 vezes)= 10 l. Constatar que uma quantidade com 10 l se chama decalitro e que esta constitui uma nova unidade de medida...</i></p>			x			
7/3/06	<p>O tema desta aula era os espaços e funções da escola. Como, na aula anterior tínhamos falado dos espaços e funções da casa, comecei por fazer uma revisão dos mesmos. Verifiquei que alguns alunos continuavam a dizer que uma cama e um armário eram divisões. Ficou claro para mim, que alguma da confusão revelada na aula anterior ainda não estava resolvida. (Elvira)</p>	<p><i>Preocupação com os pré-requisitos e a articulação com conceitos próximos.</i></p>					x	
	<p>Tal, deve-se ao facto do conceito de espaço estar em construção. (Elvira)</p>	<p><i>É provável. Para algumas crianças do 1.º ano a organização espacial estará ainda em construção.</i></p>						x
	<p>Para estas crianças, uma tarefa mais adequada seria dar-lhes as diferentes divisões com o respectivo mobiliário, e pedir-lhes que montassem e desmontassem os mesmos. Esta actividade ajudava-os não só a construir o conceito de espaço, mas também a perceber que um espaço não tem que ser necessariamente uma sala ou outra divisão, uma vez que retirado o mobiliário o espaço continua o mesmo. (Elvira)</p>	<p><i>Era uma excelente actividade.</i></p>			x			

	<p>Realizámos uma pequena visita à escola, de modo a possibilitar às crianças o contacto directo com os diferentes espaços constituintes da mesma. Em cada espaço diferente (ginásio, recreio, cantina, salas de aula, biblioteca e casas de banho) eu questionava os alunos sobre o nome do local onde nos encontrávamos, todos eles demonstraram conhecimento sobre este. Reforcei a ideia dizendo-lhes que aquele espaço se chamava ginásio, etc. (Elvira)</p>	<p><i>Interacção com os objectos de aprendizagem.</i></p> <p><i>Identidade.</i></p>							X
	Quando questionados sobre as actividades que realizavam nos diferentes espaços, os alunos revelaram conhecer bem as funções dos mesmos, principalmente, porque eles são os protagonistas dessas actividades . (Elvira)	<i>Funcionalidade das actividades (para que servem?), não é?</i>							X
	Constatei que conseguiam associar o que tinham visto às imagens apresentadas. (Elvira)	<p><i>Validaste a tua hipótese, (...)</i></p> <p><i>(...) recorda a ideia de planificação como uma mini-investigação...</i></p>			X				
	Por fim, distribuí uma imagem a cada aluno e pedi-lhes que a observassem bem, e que dissessem se se tratava de uma divisão ou de uma função , assim como o motivo da sua escolha. (Elvira)	<i>Discriminação de conceitos. Argumentação. Parece-me correcto</i>			X				
	Esta actividade visava fazer uma sistematização, pelo que as imagens foram colocadas numa tabela de dupla entrada, fazendo a correspondência da divisão com a respectiva função. (Elvira)	<i>Sistematização.</i>			X				
	Podia ter escrito o nome das divisões, de modo a fazer uma associação da imagem com a escrita. Esta seria uma forma de aumentar o conhecimento das crianças. (Elvira)	<i>Era bem pensada. Por que não o fizeste?</i>		X					
	No final desta intervenção, senti que melhorei a minha interacção com o grupo-turma, principalmente na forma de questionamento . (Elvira)	<i>É uma ciência (se bem feito, desencadeia aprendizagens significativas) e também uma arte!</i>			X				
	Continuo a sentir dificuldades na avaliação, já consultei literatura mas continuo com dúvidas, nomeadamente em aplicar aquela teoria na prática. (Elvira)	<i>Lê, entre outros, Perrenoud, Valadares et al. que te ajudarão...</i>				X			
7/3/06	É com bastante entusiasmo que verifico que a minha melhor qualidade é a “comunicação motivadora”. É um suporte que me dá suficiente autonomia para dirigir os alunos às aprendizagens e à chegada ao conhecimento, porque mantenho através da comunicação um acompanhamento progressivo de todos os passos que os alunos dão e ao mesmo tempo compreender a forma como pensam e porque pensam deste modo. (Olga)	<i>As competências relacionais de proximidade que revelas ter são importantes para o estabelecimento de uma relação pedagógica adequada, contudo, deves fazer um uso simultâneo da comunicação verbal e de outras formas de comunicação.</i>				X			
	Na realidade, por esta razão, vou sentindo cada vez mais, a necessidade de conhecer os meus alunos; as suas responsabilidades, interesses e motivações. Penso que os meus alunos têm necessidade de uma atitude mais próxima e afectiva, para que nós (professores) possamos compreender o que lhes é significativo. (Olga)	<i>É bom o que está a acontecer contigo.</i>			X				
		<i>O conhecimento dos alunos é um dos requisitos indispensáveis ao relatório de competências do professor do 1.º CEB.</i>							X

	Apesar de ter esclarecido algumas incertezas, tenho alguma dificuldade em repensar na melhor oportunidade/ocasião de utilizar o material. É com descontentamento, que percebo que não distingui o melhor momento para dar a explorar a maquete do ciclo da água. Isto provocou em mim alguma insegurança porque não consegui sozinha aperceber-me deste facto. (Olga)	<i>Mas aprender com os outros, sobretudo com os que têm mais experiência, não é também uma forma de evoluirmos? Então, porquê a insatisfação?</i>		x				
7/3/06	Em relação à organização e à condução da aula não tenho nada a acrescentar. Mas hoje aconteceu uma situação que nunca acontecera antes: um aluno da minha sala tentou empurrar e pontapear-me. Durante estes quatro anos de estágio nunca vivi nada semelhante. Talvez, a culpa não fosse só do aluno, porque perante o que eu vi, o aluno da minha sala a agredir violentamente um outro colega, que não da nossa sala, fiquei apavorada. (Sónia)	<i>São episódios que em certas escolas são frequentes. A questão que se coloca é porquê e como intervir.</i>		x				
	A minha primeira reacção foi separá-los e levar o “meu” aluno para dentro. Mas, claro que por vezes as represálias e os castigos nem sempre funcionam, depende da vivência e da experiência pessoal de cada criança. Este miúdo tem imensos problemas familiares, vive experiências que nem adultos aguentam bem, enquanto mais um menino de sete anos. (Sónia)	<i>Creio que fizeste bem. Face à ocorrência observada a primeira intervenção visou impedir o agravamento da situação.</i>			x			
		<i>A intervenção subsequente é que é mais complexa e pode ser equacionada à luz de perspectivas teóricas diversas. Vale a pena voltar a revê-las, não achas?</i>				x		
	Entretanto a professora cooperante disse-lhe para ele me pedir desculpa. Ele pediu, mas com muita raiva no olhar. Fiquei muito triste, não só com a atitude dele, mas também com a minha, porque sei que os castigos com crianças que a própria vida se encarrega de castigar, e por vezes, severamente, nunca podem resultar. (Sónia)	<i>É natural que tenhas ficado triste, mas já percebeste que há caminhos que não se devem trilhar...</i>			x			
	Por outro lado, não sei como agir... (Sónia)	<i>A reflexão que acabaste de fazer é já um princípio de intervenção. Os castigos como estratégia de intervenção raramente surtem efeito e, na maioria das vezes, alimentam a escalada da agressividade. É aqui que a competência do professor em saber dialogar com o grupo, proporcionar-lhe espaços de reflexão, levá-los a encontrar compromissos intra-grupo (regras, critérios de autoregulação, etc.) se deve ir afirmando.</i>						x
		<i>Numa perspectiva de desenvolvimento profissional colaborativo e cooperativo vais encontrar as tuas próprias estratégias de intervenção...</i>			x			

13/3/06	O objectivo desta aula era que os alunos adquirissem algumas competências nomeadamente que compreendessem o conceito de área, de m ² e conseguissem resolver situações problemáticas incidindo no cálculo das áreas de quadrados e de rectângulos. (Diana)	<i>Objectivos bem operacionalizados.</i>			x			
	Assim sendo, iniciei a aula partindo de alguns acontecimentos que os alunos viveram durante o fim-de-semana para poder construir o conceito de área. (Diana)	<i>Partiste dos contextos e experiências dos alunos para a construção do conceito de área. Muito bem.</i>			x			
	Depois deste conceito ficar bem percebido , partimos para a medição desse espaço interior, ou seja, da área de determinado objecto. Os alunos começaram por dizer que a medida de comprimento utilizada para medir a área de um objecto era o metro, mas após realizarem a experiência, medindo o quadro da sala de aula e uma mesa utilizando o metro em barra e o metro articulado, logo verificaram que era impossível. (Diana)	<i>Qual?</i>	x					
		<i>Superfície é diferente de área. Área é a medida de uma superfície.</i>						x
		<i>Esclarece estes conceitos...</i>				x		
	Assim dei a um aluno várias folhas brancas para ele verificar quantas folhas eram necessárias para cobrir a área da mesa e a outro aluno dei-lhes vários cadernos, todos do mesmo tamanho, para realizar exactamente a mesma experiência. Pedi a toda a turma que comentasse o que se tinha acabado de fazer. (Diana)	<i>Esta (e outras) actividade é que leva os alunos a perceberem o conceito de medida como sendo o n.º de vezes que uma dada unidade de medida cabe na unidade a medir. Muito bem.</i>			x			
		<i>É esta reflexão que leva os alunos a “descentrarem-se” das suas próprias posições iniciais e a evoluírem nas suas representações.</i>						x
	Esta actividade surgiu após uma reflexão na acção o que no meu entender fez todo o sentido , porque só assim é que os alunos entenderam que a superfície de qualquer objecto tem que ser medida com quadrados e que tínhamos que encontrar uma medida padrão para medir a área que determinado objecto ocupa. (Diana)	<i>Claro! Se foram os alunos a deduzir foi excelente...</i>			x			
	Passou-se então para a construção dessa medida padrão, que foi realizada pelos alunos em papel de cenário. (Diana)	<i>Acção que resultou de uma necessidade guiada pela forma como conduziste a acção precedente.</i>			x			
	Inicialmente foi apenas pedido aos alunos para construírem um quadrado com o metro de lado. Após o construírem mediram com ele, determinada área que eu delimitiei dentro da sala de aula. Tinha pensado em os alunos medirem o corredor interior da escola mas achei mais interessante eles medirem determinado espaço do recreio, até porque se trata de uma área maior. Um aluno ficou encarregue de registar numa folha os metros quadrados que iam sendo medidos pelos restantes colegas, em pequenos grupos. (Diana)	<i>Funcionalidade da aprendizagem. O m² serve para quê?</i>						x
		<i>Muito bem.</i>			x			
	Já dentro da sala, utilizei o quadro para explicar como se media a área de um quadrado e a área de um rectângulo. No meu entender, esta parte da matéria foi muito bem explorada o que não suscitou dúvidas nos alunos. (Diana)	<i>Como fizeste?</i>	x					

	Nesta aula estiveram em evidência algumas competências que já vêm a ser desenvolvidas em aulas anteriores, nomeadamente seleccionar e elaborar material adequado , ⁽¹⁾ comunicar adequadamente com os alunos , ⁽²⁾ respondendo com clareza às questões relativas aos conteúdos e integrar nos diversos momentos de aula as contribuições dos mesmos . ⁽³⁾ As estratégias de ensino foram variadas , ⁽⁴⁾ o que levou a um maior interesse e motivação por parte dos alunos. O vocabulário que utilizei ao longo de toda a aula foi contextualizado ⁽⁵⁾ (de acordo com a temática abordada) e pensado tendo em conta a faixa etária dos alunos. O espaço dentro da sala de aula, assim como o do recreio da escola , ⁽⁶⁾ foi organizado de modo a manter um funcionamento e ritmos de trabalho adequado. (Diana)	<i>Reconheces que evoluíste nas competências referidas...</i>						x	
		<i>Relacionar a aprendizagem com a realidade/contextos gera aprendizagens significativas.</i>							x
13/3/06	Deste modo, iniciei a aula recorrendo às folhas de jornal, com as quais as crianças tinham trabalhado no dia anterior. (Elvira)	<i>Bom suporte.</i>			x				
	Contudo, este facto foi muito produtivo, pois permitiu observar os argumentos mobilizados pelas crianças que discordavam com as frases mal construídas. (Elvira)	<i>Forma de aceder aos raciocínios e à forma como constroem saberes.</i>			x				
	Foi particularmente interessante ver a apropriação que eles fizeram do conceito, sim porque elas construíram-no, mas a forma como verbalizaram essa aprendizagem fez-me ter ainda mais certeza de que não se pode “colocar” conhecimento na “cabeça” das crianças, essa construção são elas próprias que a tem que fazer partindo da informação dada .(Elvira)	<i>É óbvio.</i>			x				
		<i>Muito bem...</i>			x				
	Como estavam entusiasmados com a escrita, e no dia anterior tinham estado a fazer a prenda para oferecer ao pai no dia do pai, uma criança sugeriu que escrevessem um pequeno postal para juntar ao presente. (Elvira)	<i>Afinal sempre é fácil entusiasmar as crianças e tu conseguiste... parabéns.</i>			x				
	Democraticamente, ganhou a mensagem colectiva. (Elvira)	<i>A incentivar esta prática pela incidência social que tem.</i>			x				
	Nunca os tinha visto tão entusiasmados e unidos a fazer uma actividade, inicialmente fiquei um pouco reticente porque havíamos planeado resolver situações problemáticas, de modo a fazer a composição e decomposição do número 12. (Elvira)	<i>Gostei desta expressão. A manter no teu discurso sobre a prática.</i>			x				
	Todavia, considerei que era uma tarefa pertinente e que merecia atenção, afinal demonstrava uma certa autonomia , um facto novo que me surpreendeu pela positiva. (Elvira)	<i>Seres capaz de tomar decisões face à situação. Muito bem.</i>			x				
	Depois da minha supervisão copiaram para um postal feito com cartolina. (Elvira)	<i>É mesmo disso que se trata...</i>			x				

		<i>É uma boa reflexão. A forma como achas que desenvolveste a prática pedagógica revela já um percurso interessante assente em ideias razoavelmente seguras (fundamentação) e, mais do que isso, comesas a perceber o que significa a aprendizagem ao longo da vida (em termos profissionais) que se opera pelo desenvolvimento da competência reflexiva de investigação. Continua.</i>						x	
13 e 14/3/06	Encontrava-me a ler partes de um livro relacionado com competências e deparei-me com uma “definição” que gostava de partilhar pois considero-a bastante completa e esclarecedora: “Uma competência é uma tarefa executada por uma pessoa ou por um grupo de pessoas, que integra saberes, saberes-estar, saberes-fazer, ou saberes-tornar-se numa situação dada; uma competência é sempre contextualizada numa situação precisa e está sempre dependente da representação que a pessoa faz dessa situação.” (Philippe Jonnaert, 2002). (Patrícia)	<i>Face a esta definição achas que a tua prática já se pode considerar competente?</i>		x					
	No dia 13 de Março fiz as actividades de rotina (música, novidades e historia do dia) e depois distribui, li e expliquei a ficha de avaliação de Estudo do Meio. No final da realização desta ficha deu-se a pintura da ficha de Expressão Plástica. (Patrícia)	<i>Esta prática pode ser considerada competente? Em que modelo?</i>		x					
	Na minha opinião esta parte da avaliação (as fichas de avaliação) encontra-se bastante ligada ao modelo behaviorista. Digo isto porque tracei objectivos, avaliei as crianças por saber-fazer. Sei que este “modelo” de avaliação é utilizado em quase todas as escolas, está muito enraizado e eu tive de o seguir. (Patrícia)	<i>Já respondeste à questão atrás formulada. Muito bem.</i>			x				
		<i>Mas podes “negociar” outros procedimentos de avaliação...</i>				x			
	Mas será que a avaliação deverá ser assim? Será que este tipo de avaliação não é só para mostrar aos pais que realmente estou a fazer o meu trabalho? Não haverá outras alternativas? Jogos? Actividade mais divertidas, que levassem a criança a entusiasmar-se? Ainda não tive oportunidade de dissipar estas dúvidas, uma vez que ainda não tenho uma turma minha. (Patrícia)	<i>Claro que não e já comesas a ter consciência disso.</i>			x				
		<i>Relê o que escrevi na tua reflexão do dia 5 e 6/12/05 sobre este assunto.</i>				x			
	Com o estágio já constatei que a criança aprende muito mais num ambiente descontraído, divertido, se é assim porquê que nos limitamos às fichas de avaliação às fichas de avaliação? (Patrícia)	<i>É importante que vejas o estágio como um espaço de experimentação e não de aplicação de saberes pré-definidos...</i>				x			
	Esta aula serviu muito mais para me questionar... Levando-me a procurar saber se esta prática deve ou não manter-se. (Patrícia)	<i>É este questionamento que induz o desenvolvimento pessoal e profissional. E a que conclusão chegaste?</i>		x					

	Relativamente ao dia 14 mantenho a minha indignação e aumenta a ansiedade de me formar e estar perante a minha turma para experimentar outro tipo de actividades. Sei que a avaliação é contínua, ou pelo menos é tida como tal mas numa ficha de avaliação, avalia-se todos os conhecimentos que supostamente já se tem vindo a avaliar. Compreendo que a consolidação é imprescindível mas acho que há outras formas de o fazer. (Patrícia)	<i>É isso mesmo.</i>			x			
14/3/06	A presente aula teve dois objectivos principais, sendo estes: os alunos perceberem que existem medidas mais pequenas do que o m2, leccionado na aula anterior, e estabelecerem relações entre o m2, dm2 e cm2. (Edite)	<i>Objectos bem operacionalizados: Criar situações de aprendizagem que suscitam a aprendizagem dos submúltiplos das medidas de superfície.</i>			x			
	Para que estes objectivos viessem a ser atingidos, foi necessário desenvolver várias actividades. (Edite)	<i>A actividade como estratégia de aprendizagem.</i>						x
		<i>Pelos alunos ou pelo professor?</i>	x					
	O primeiro objectivo iniciou-se com uma actividade que consistiu em os alunos tentarem achar a área do tampo da mesa , com o m2 construído na aula anterior. Após algumas tentativas por parte de vários alunos, que tentavam encontrar estratégias, estes chegaram à conclusão que necessitavam de uma medida mais pequena do que o m2. (Edite)	<i>Uso de : - Problematização - estimativa - validação de hipóteses sucessivas.</i>					x	
	Para descobrir qual seria essa medida, perguntei aos alunos quanto media um m2 de lado. Estes prontamente responderam que media 1 m de lado. Ao que eu questionei: “em quantas partes dividimos o metro para termos uma medida mais pequena?”. Através deste diálogo, os alunos chegaram ao dm. (Edite)	<i>Problematizar este procedimento face ao objectivo da aula...</i>				x		
	De seguida os alunos dividiram cada lado do m2 em dez partes iguais e uniram-nas, formando quadrados, que de imediato denominaram de dm2, pois tratava-se de um quadrado com 1 dm de lado. (Edite)	<i>Como assim?</i>		x				
	Após a reflexão com a professora cooperante, apercebi-me que a actividade poderia ter sido desenvolvida de outra forma. Esta seria, através de um diálogo, os alunos aperceberem-se de que, quando necessitaram de uma medida mais pequena do que o metro, o dividiram em dez partes iguais. (Edite)	<i>Em que é diferente da tua proposta?</i>		x				
	Ao observarem os quadrados, com 1dm de lado, os alunos construiriam, de forma mais coesa, o conceito de dm2. (Edite)	<i>Claro!</i>			x			
	Para ser estabelecida uma relação entre o m2 e o dm2, a turma verificou que a primeira fila (composta por 10dm2), era repetida dez vezes. Concluindo que em 1m2 existem 100dm2. (Edite)	<i>Reflectir sobre o conceito de medir (que é a acção predominante que os alunos deverão efectuar).</i>				x		
	Depois coloquei os alunos novamente perante um conflito, uma vez que queria saber a área de um	<i>Conflito cognitivo.</i>						x

cartão pequeno. As actividades propostas foram parecidas com as que conduziram ao dm2, contudo agora relacionadas com o cm2. Os alunos dividiram o dm2 que tinham colado no caderno em cm2 e pintaram 1 cm2. (Edite)	<i>E usaram o cm2 após o construirem?</i>	x						
O facto de serem os alunos a perceberem o que acontecia nos dois casos leva a que compreendam o processo e mais facilmente o apliquem. (Edite)	<i>Só o conseguem a partir da manipulação (construção, medição...) e reflexão sobre as acções que eles próprios executaram...</i>							x
Posteriormente a estas actividades e para saber realmente se os alunos tinham atingido os objectivos, distribui uma ficha aos 3.º e 4º anos e à menina com N.E.E.'s. (Edite)	<i>Terá sido uma avaliação formativa (pós-acção)? Se sim, de que natureza?</i>		x					
No momento da reflexão com a professora cooperante, apercebi-me que, em vez de ter distribuído uma ficha, poderia ter colocado um ou dois problemas no quadro para cada ano de escolaridade e, desta forma, a correcção seria melhor, pois houve algumas dúvidas na resolução dos problemas. (Edite)	<i>A resolução de problemas no quadro ou a sua concretização facilita a compreensão do grupo-turma.</i>							x
Considero que a competência de recorrer a estratégias , no caso da resolução de problemas, que permitem um maior apoio aos alunos, ainda se encontra em construção, uma vez que em certas aulas consigo atingi-la mas, em outros contextos, tenho algumas dificuldades. (Edite)	<i>Creio que poderás reflectir sobre as causas...</i>					x		
A aula terminaria com um jogo realizado no pavilhão ginnodesportivo da escola. Uma vez que senti algumas dificuldades na aula anterior no que diz respeito a esta área, predispos-me a leccioná-la novamente, com o intuito de desenvolver a competência que se encontrava em construção. Contudo, uma vez que o Dia do Pai estava próximo, a professora que iria ajudar na elaboração da prenda para oferecer ao pai, veio explicar como teríamos de fazê-la. (Edite)	<i>Muitas vezes o calendário escolar obriga a certas tarefas que também são importantes. Mas há sempre a possibilidade de retomar o processo...</i>					x		
Realizando uma breve apreciação à aula, considero que por vezes tive alguma dificuldade em escolher as actividades mais correctas. (Edite)	<i>Tenta perceber as razões.</i>					x		
A competência de gerar conhecimento a partir de conhecimentos de cada aluno continua a desenvolver-se. (Edite)	<i>E aprofundar, não é?</i>						x	
Nesta aula considero ainda que desenvolvi a competência de incentivar os alunos na procura de explicações . Contudo, como já anteriormente referi, penso que a competência de recorrer a estratégias , no caso da resolução de problemas, que permitem um maior apoio aos alunos, ainda se encontra em construção. (Edite)	<i>É um óptimo princípio pedagógico que se inscreve no paradigma reflexivo.</i>			x				
	<i>Que dizem respeito: - a levar os alunos a compreenderem(questão cognitiva) - à gestão das relações dentro do grupo-turma: no quadro, nos lugares... - à gestão dos recursos.</i>							x

14/3/06	Nesta aula a minha intervenção esteve condicionada pela área da Expressão Plástica. Entro em pânico quando tenho de trabalhar com os alunos esta área. Não me sinto nada à vontade, não me consigo organizar e não consigo antecipar problemas logísticos que possam surgir. Consulto as actividades nos livros e penso logo que o resultado vai ser tal e qual. Já devia saber que não... (Sónia)	<i>É muito interessante o que acabas de referir: A “ discrepância” entre a teoria (saber livresco) e a prática. Esta transposição directa raramente funciona. Por que será?</i>		x				
	Encorajo sempre os alunos a destacar a sua criatividade, de uma forma simpática, para que a sua auto-estima não desça. É importante demonstrar uma atitude positiva perante o trabalho de cada um, pois cada um de nós interpreta o mundo de maneiras diferentes. (Sónia)	<i>Sim, é isso mesmo.</i>			x			
	O que me acontece sempre é que não escolho bem os materiais, ou não os adequo à tarefa e depois provoco sempre nos miúdos um grande estado de ansiedade, pois eles querem fazer tudo depressa. E, eu sei que basta o aluno estar parado dois minutos para começar a ficar desmotivado. Por vezes na minha prática não utilizo o material adequado e outros recursos para o decorrer pacífico da aula. (Sónia)	<i>Percebo a tua inquietação, mas o tempo, a experiência, a reflexão individual e com os colegas levar-te-ão a ultrapassar o que consideras ser uma lacuna tua. É que aprender a lidar com a imprevisibilidade e a diversidade leva algum tempo...</i>				x		
14/3/06	Esta aula foi iniciada com base numa conversa sobre os conteúdos abordados na aula anterior, as plantas cultivadas e as plantas espontâneas. (Alexandra)	<i>Articulação curricular sequencial.</i>						x
	Com base neste tema introduzi os números de 700 a 800, em que alguns alunos foram ao quadro escrever os números, havendo também o registo no caderno diário. (Alexandra)	<i>Como foi feita esta articulação?</i>		x				
	Posteriormente solicitei os alunos que construíssem algumas regras para trabalhar em grupo, que foram escritas no quadro e os alunos copiaram para uma grelha, para depois do jogo avaliarem se cumpriram ou não as regras. (Alexandra)	<i>É muito interessante envolver os alunos na construção das regras. Além de melhor as compreenderem, há uma maior motivação em as cumprir ou fazer respeitar.</i>						x
	Nesta aula senti-me mais segura (em comparação com as sessões anteriores) ao abordar questões da área da Matemática. A meu ver e apesar de ter sempre muitas dúvidas nesta área, sinto que me vou familiarizando cada vez mais com a Matemática e este facto deve-se em grande número à prática pedagógica. (Alexandra)	<i>Reconheces a importância da psicopedagogia para a confiança que já sentes para abordar a área da matemática.</i>					x	
	Penso que se tivesse de voltar a realizar esta aula faria de um modo diferente, ou seja, realizava mais exercícios de composição e decomposição de números. Pois como disse na reflexão tenho sempre dificuldade em perceber se os alunos conseguem ou não olhar para os números e ver o que eles contêm. (Alexandra)	<i>Muito bem. A reflexão e a confrontação com perspectivas alternativas são muito formativas, não são?</i>			x			
	Mas penso que com a prática e com o uso de estratégias mais lúdicas chegaremos a bom porto, assim o espero! (Alexandra)	<i>E hás-de chegar...</i>			x			

	Fui capaz de integrar na aula saberes e práticas sociais dos alunos e da comunidade, dando-lhes importância educativa. Utilizei várias estratégias de avaliação, verificando conhecimentos, atitudes e capacidades. Envolvi os alunos no processo de avaliação das suas aprendizagens e do seu comportamento na sala de aula. Em todas as aulas realizo actividades de apoio adaptadas ao aluno com Necessidades Educativas Especiais. (Alexandra)	<i>Estás seguramente no caminho do desenvolvimento profissional.</i>			x			
	Na minha opinião a reflexão final que desenvolvemos foi muito gratificante, na medida em que tive a oportunidade de clarificar alguns conceitos e metodologias no processo de ensino-aprendizagem. Por isso é que considero fundamental a reflexão entre alunos e professores (orientador e cooperante), uma vez que contribui para o sucesso da nossa formação inicial de professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico. (Alexandra)	<i>Reconheces que a reflexão pós observação pode ser bastante formativa.</i>					x	
20/3/06	Foi muito importante para nós, estagiárias, construirmos os instrumentos de avaliação uma vez que abarcavam as diferentes áreas e os dois anos de escolaridade (3º e 4º ano). Além disso, iremos ter a oportunidade de as corrigir e elaborar os registos de avaliação com os comentários (a comparar posteriormente com os da professora cooperante). (Sofia)	<i>Muito bem.</i>			x			
		<i>Desenvolvimento de competências técnicas de avaliação. As avaliações de final de semestre permitem não só conhecer o nível de aprendizagens dos alunos mas também a qualidade do processo de ensino/aprendizagem. Este tipo de avaliações pode ser feito no final do mês, unidade curricular...</i>						x
		<i>Procura corrigi-las. Ficarás com uma consciência mais apurada sobre a forma como os alunos evocam ou mobilizam os conhecimentos.</i>				x		
	O segundo tempo iniciou-se com um breve diálogo vertical/horizontal sobre o início da Primavera e, de seguida, cada aluno registou no seu caderno duas palavras relacionadas com a referida estação. (Sofia)	<i>Com que objectivo? Foi só para serem escritas nas asas das abelhas?</i>	x					
	Posteriormente, distribuí a cada um uma abelha em papel, e os alunos tiveram a tarefa de a recortar, pintar e escrever as suas palavras nas asas das abelhas. No final, pedi a cada um para vir ao cartaz construído com todas as abelhas, ler todas as palavras encontradas. (Sofia)	<i>Tarefa plástica interessante e que mobiliza também a expressão escrita e leitura.</i>			x			
	Para finalizar este dia, os alunos cantaram uma música alusiva a esta nova estação “Gosto de flores”, seguido de uma coreografia. (Sofia)	<i>Muito bem. Articulação da expressão musical com a coreográfica.</i>			x			
	A música foi cantada tendo como base algumas imagens colocadas no quadro, para uma fácil aprendizagem da letra da música. (Sofia)	<i>Boa estratégia.</i>			x			
	Penso que nesta aula, as principais competências que mobilizei consistiram essencialmente na construção e aplicação dos instrumentos de avaliação, no acompanhamento durante a realização da ficha de avaliação, na organização do espaço quando dividi a turma em dois	<i>Competências: de avaliação, de organização e gestão do espaço psico pedagógico, de partilha de experiências/ideias.</i>					x	

	grupos para a realização da coreografia da música e, apesar de ainda não ter referido, penso que demonstro atitudes inerentes ao correcto desempenho profissional . (Sofia)	<i>O que entendes por esta afirmação?</i>		x					
	Gostaria ainda de frisar que a presença dos colegas da Bélgica (ERASMUS) tem permitido trocar alguns aspectos interessantes e até ideias para os planos de aulas. (Sofia)	<i>Muito Bem.</i>			x				
21/3/06	O objectivo desta aula, uma vez que o final do 2.º trimestre se aproximava era realizar fichas de avaliação trimestrais com os alunos para avaliar as competências por eles desenvolvidas até então. Outro objectivo era realizar a correcção em grupo/turma da ficha de avaliação trimestral que os alunos tinham realizado no dia anterior. Iniciei a aula com a entrega da ficha de avaliação de Estudo do Meio. Seguidamente, após os alunos concluírem a sua realização, entreguei a ficha de Matemática. Estas duas fichas de avaliação trimestral foram realizadas individualmente e sem qualquer apoio. (Diana)	<i>Tratando-se duma avaliação sumativa, parece-me bem o procedimento usado.</i>			x				
	Numa fase posterior iniciei com o grupo/turma a correcção da ficha de Língua Portuguesa. No decorrer da correcção tive sempre presente a preocupação de ir buscar os conhecimentos, especialmente gramaticais, que os alunos foram adquirindo ao longo de todo o ano lectivo especialmente os do 2.º trimestre. (Diana)	<i>Tratou-se de uma correcção colectiva e partilhada. O dinamismo cognitivo e relacional que acontece nestas sessões é muito importante do ponto de vista da aprendizagem.</i>							x
	No dia anterior, enquanto preparava a minha aula e verificava as referidas fichas de avaliação, registei quais os alunos que tinham tido dificuldade em responder às questões colocadas ao longo da ficha. Esta atitude serviu para que no momento da correcção e da revisão, tivesse em consideração os alunos com mais dificuldades e deste modo incidir mais sobre os mesmos. (Diana)	<i>Revela a capacidade de fazer discriminações positivas e esta postura é importante do ponto de vista da assunção de uma prática pedagógica adequada à diversidade dos alunos.</i>					x		
	Outras competências foram desenvolvidas nesta aula, nomeadamente o saber utilizar um vocabulário adequado à faixa etária e ao nível de escolaridade dos alunos. Tive também a preocupação de circular ao longo da sala de aula, de forma a orientar os alunos e a ter uma visão global dos mesmos. O facto de ter tido a preocupação de incidir a correcção da ficha de avaliação trimestral de Língua Portuguesa sobre os alunos que apresentaram maior dificuldade em realizá-la, demonstrou que eu tive capacidade para avaliar os alunos de forma individual, logo, penso que esta competência também foi desenvolvida. (Diana)	<i>Manifestas compreensão e competências relacionadas com: a adequação comunicativa, a gestão dos espaços psicopedagógicos, a adequação das propostas de trabalho aos ritmos e níveis de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, a avaliação colectiva e individual.</i>					x		
20/3/06	O tema desta sessão foi centrado na questão dos materiais do quotidiano. Assim sendo foram desenvolvidas algumas actividades que tinham como objectivo perceber qual o nível de conhecimento que os alunos possuíam sobre este assunto . (Rute)	<i>Preocupação com a avaliação.</i>						x	
	A conclusão a que cheguei foi que os alunos não tinham qualquer contacto com estes tipos de materiais, nem nunca haviam sido questionados sobre a sua utilização. (Rute)	<i>Daí a importância pedagógica do questionamento - perguntas pedagógicas. Ver o texto de Isabel Alarcão.</i>				x			

	Através de conversas com eles fui mostrando qual a sua funcionalidade. Fui dando exemplos do dia-a-dia, uma vez que seria a forma mais correcta, do meu ponto de vista, deles terem uma visão mais clara acerca do mesmo. (Rute)	O diálogo como estratégia de ensino-aprendizagem.							X
	Na reflexão chegámos todas à conclusão que os alunos não têm qualquer “contacto” com a realidade em que vivem, apenas se limitam a manusear o manual escolar deles, não prestando atenção, ou a devida atenção ao mundo que os rodeia. (Rute)	Face a esta reflexão como achas que se poderá desenvolver o currículo?		X					
		Que modelo de intervenção é o que melhor traduz os dados da tua reflexão? Reage numa das reflexões futuras ou na de final de semestre.		X					
20/3/06	Decidi então conceder esta grelha antes de começarem o trabalho e explicar pormenorizadamente os conteúdos, significados e pertinência destes. Isto porque, achei essencial que os alunos tivessem o conhecimento dos conteúdos avaliados antes de realizar a tarefa, para se poderem empenhar no que lhes era pedido com mais interesse e terem a percepção dos objectos avaliados pelas professoras em todas as suas produções e criações escritas. (Olga)	Penso que desenvolveste actividades de avaliação (roteiro primeiramente explicitados e posterior auto-avaliação processual) com uma clara intenção estratégica de regular (autoregular) a aprendizagem dos alunos. Neste contexto desenvolveste uma competência nova no quadro de avaliação reguladora processual de aprendizagem dos alunos.						X	
	No entanto, após uma análise do seu preenchimento, apercebo-me de que têm uma noção real das suas produções e as sabem avaliar mantendo uma aproximação honesta das suas criações. Penso que o próximo passo é, reflectir e consciencializar as crianças do “nível” em que se encontram as suas criações e onde podem e devem melhorar e centrar os seus esforços, mantendo o seu interesse e motivação, podendo despertar a competitividade saudável. (Olga)	Acreditar nas possibilidades das crianças é uma atitude profissional que devemos cultivar.			X				
	Durante algumas tarefas propostas à turma, senti que, por mais liberdade, sugestões, inspirações, estímulos e autonomia lhes cedesse, os alunos buscam as minhas instruções. (Olga)	Numa escola que determina mais do que autonomiza, é natural a passividade dos alunos.							X
		A expectativa é que, face à consciência que já tens, comeces a inverter a tendência...					X		
	É bastante frequente sentir que o que planeamos e pensamos serem tarefas motivadoras, diferentes e dinâmicas, resultam em tarefas de alguma dificuldade de realização por não existir com regularidade este género de actividades. (Olga)	Numa primeira fase um roteiro de aspectos a ter em conta é importante para induzir nos alunos as actividades. A ausência de referenciais é que é um obstáculo à realização de tarefas.							X
20 e	Na minha intervenção do dia 20 de Março, em que contei com a presença do supervisor, tentei	Muito bem.			X				

21/3/06	fazer interdisciplinaridade usando o tema principal “que pertencia mais” ao estudo do meio com a Língua Portuguesa e a Matemática. Ex. Na banca que os alunos criaram , usando os espaços como sendo o 1º, o 2º, o 3º e o 4º espaço que deveriam colocar os alimentos, assim como o nº de espaços que as palavras cruzadas do PowerPoint continham. Na Língua Portuguesa, falei no plural e no singular, nos acentos, e utilizei uma história “Da erva à árvore”, como condutor ao tema central “As Plantas”. (Carlos)	<i>O envolvimento dos alunos na criação e desenvolvimento das tarefas é crucial.</i>							X
	A leitura da História do Dia têm como base despertar o gosto pela leitura, devido ao ambiente criado. (Carlos)	<i>É uma boa prática que debes reconduzir mais tarde.</i>				X			
	Na construção da banca, a ideia foi trazer um pouco da realidade para dentro da sala de aula , visto que dentro do espaço escolar, não existe um canteiro. A vivência com a realidade é sempre uma mais valia . (Carlos)	<i>A interacção com o real induz: - à problematização - às hipóteses - às observações - aos registos...</i>							X
	Na construção da banca expliquei às crianças que não se deveria estragar alimentos, tendo as crianças participado activamente, colocando os alimentos nos espaços correctos. (Carlos)	<i>Educação alimentar.</i>							X
	Considero que o PowerPoint estava bem conseguido, visto ter sido uma síntese bastante “lúdica” do abordado e em que todos participaram, mesmo as crianças com NEE’S com uma grande autonomia. (Carlos)	<i>Suporte interessante.</i>			X				
		<i>Mas não deve ser usado só como mais um meio de transmitir informação...</i>				X			
	As novidades de fim-de-semana, é uma forma de desenvolver a verbalização , considerando que nesta fase não é necessário todos os alunos fazerem o resumo de todo o fim-de-semana, mas sim de um ou 2 momentos que considerem mais importantes. (Carlos)	<i>Mas também para podermos contextualizar o processo de ensino/aprendizagem.</i>				X			
	Quanto à falta de sistematização da matéria, ela talvez tenha existido, mas considero que ela estava presente no PowerPoint. As palavras novas não foram escritas no quadro porque foi uma questão de gestão de tempo e porque é um tema a trabalhar durante a semana, mas no entanto considero ter sido uma falha da minha parte. (Carlos)	<i>Tens razão, mas apenas através da observação e da oralidade.</i>			X				
		<i>A reconsiderar no futuro.</i>				X			
20/3/06	Durante esta minha intervenção, considero que mostrei melhorias estando bem preparado a nível científico, desenvolvendo o tema com bastante à vontade. (Carlos)	<i>Como demonstraste com esta reflexão</i>						X	
	A primeira parte da aula foi dedicada a um breve apanhado dos conteúdos abordados no primeiro tempo (Carlos) deste dia, que se prendia com as plantas. (António)	<i>Revelaste preocupação com pré-requisitos/estabelecimento de relações/conexões</i>						X	
	Um dos meus objectivos consistia em captar novamente a atenção dos alunos para este tema, predispondo-os para a actividade a realizar de seguida. Um outro objectivo era verificar se os alunos já dominavam os conceitos de forma a poderem aplicá-los. (António)	<i>Criação de clima favorável à aprendizagem.</i>							X

Com este jogo pretendi atingir vários objectivos: cativar os alunos (1) para a aprendizagem, tornando-a significativa; consolidar os conteúdos (2) tratados (ao invés de realizar uma ficha); estimular nos alunos (3) uma diversidade de atitudes e comportamentos a ter numa actividade deste género, que pressupõe o respeito pelos outros, um elevado nível de concentração, o responder na sua vez (4) entre outros elementos inerentes à sua formação cívica. Um outro objectivo era obrigar os alunos a responderem num curto espaço de tempo (5) sendo que, não sabendo responder, podia pedir ajuda a outro elemento (6) do grupo obrigando a que o grupo estivesse sempre concentrado e interessado. (António)	Actividade interdisciplinar concebida em ordem a promover o desenvolvimento de competências do foro: cognitivo, atitudinal, social, interpessoal...							X
Creio ter atingido os objectivos a que me propus, sendo que o envolvimento dos alunos na actividade deve ser rectificado, tendo em conta o facto de esta turma não ter por hábito a realização de actividades que pressuponham a sua “verdadeira” participação (behaviorismo/interaccionismo). (António)	Descodifica.		X					
A outra actividade que os alunos realizaram era de teor “prático”, tendo como pano de fundo o processo da germinação. Com esta actividade pretendia atingir vários objectivos: manuseamento e visualização pelos alunos de um exemplo de sementes (alpista), verificação a médio prazo do processo que vai ocorrer. (António)	Que deve seguir a metodologia da investigação... em ciências, não é?				X			
Sendo esta uma actividade experimental , deveria ter sido tratada como tal.(António)	Correcto.			X				
Durante a actividade, as crianças foram levantando algumas questões sobre os resultados que iriam obter com esta experiência; uma prova da real necessidade do que vou referir de seguida. (António)	Formulação de hipóteses...							X
Na fase posterior à construção do “Careca ou Cabeludo”, deveriam ter sido criadas em conjunto com os alunos tabelas que retratassem a evolução da semente até se transformar em planta e formar raízes e a evolução da planta em si. Isto porque, era uma forma de suscitar nos alunos a capacidade de observação e sistematização dessas mesmas observações. (António)	Claro, o envolvimento com os alunos é crucial.			X				
No fim do processo deve ser proposto aos alunos que escrevam uma síntese de todo o processo ocorrido desde a primeira semente até à última ponta da folha mais alta. (António)	Relatório.							X
Esta experiência deveria ter sido explorada em múltiplos vectores que permitisse aos alunos adquirir uma visão mais holística e profunda de todo o processo da germinação. O caminho a percorrer na minha formação profissional ainda é muito longo, sendo que agora sinto que pode ser encurtado através das reflexões. (António)	O que acabaste de descrever revela que a prática pedagógica não se esgota num só modelo de intervenção. Ou seja, a tua reflexão é, em si mesma, uma alternativa à tua própria prática...					X		

21/3/06	Nesta aula dei um texto intitulado “Na Primavera” em que as crianças fizeram uma leitura silenciosa. Optei por fazer esta actividade porque penso que as crianças devem ter um 1.º contacto com o texto. Dei tempo suficiente para a turma processar a informação do texto. Seguidamente li o texto e pedi aos alunos para sublinhar as palavras que achassem difíceis. Após ter reflectido bem, concordo com o que o supervisor quando me disse que esta actividade não deveria ter sido feita assim, uma vez que quando leio, as crianças devem apenas ouvir. Deveria ter optado por pedir aos alunos que realizassem esta actividade quando estavam a fazer a leitura silenciosa. (Patrícia)	<i>Não há princípios definitivos nem o que referi tinha carácter prescritivo. Tudo depende do objectivo da tarefa. No caso em apreço, fazia sentido uma leitura oral docente.</i>							X
	Os alunos leram o texto em voz alta, depois de um trabalho de exploração semântica. Resolvi pedir às crianças para lerem por frases para que todos pudessem ler. (Patrícia)	<i>A leitura segmentada pode prejudicar a compreensão do texto mas, como referi atrás, tudo depende do objectivo que se pretende atingir.</i>							X
	Após esta tarefa deu-se a leitura/explicação e realização de uma ficha. Enquanto decorria esta actividade fui dando, a alguns alunos, exemplos no quadro, pois sei se não o fizesse eles não conseguiriam prosseguir. (Patrícia)	<i>O apoio que deste foi correcto desde que tenha conduzido esses alunos à aprendizagem.</i>			X				
		<i>Vê e este propósito a perspectiva vygotskiana da aprendizagem.</i>				X			
27/3/06	Numa tentativa de prosseguir a temática “os meios de comunicação”, iniciada no tempo anterior, a minha intervenção teve início com a colocação de algumas questões incidindo sobre qual o meio de comunicação que mais utilizavam à noite, a que horas e quais os instrumentos que utilizamos regularmente para medir o tempo. (Sofia)	<i>Ver texto de Isabel Alarcão sobre as “perguntas pedagógicas”.</i>				X			
	De facto, penso que deveria ter aprofundado mais as revisões, não avançando sem me certificar previamente que não restavam dúvidas, porém sinto que não sendo titular da turma, não seria muito correcto não cumprir as restantes actividades do plano (apesar de ser defensora de uma planificação aberta e já o ter praticado). (Sofia)	<i>Tens razão. Primeiro, os alunos devem mostrar que “sabem bem” os pré-requisitos, sem os quais as aprendizagens posteriores não se estabelecem.</i>			X				
		<i>E se fosses titular, já não cumprias o plano?</i>		X					
	No momento das revisões, fui pedindo a alguns alunos para resolverem as situações que iam surgindo, solicitando que explicassem o seu raciocínio ao mesmo tempo que exemplificavam num relógio de cartão, visível para todos. (Sofia)	<i>Muito bem. Explicações do processo de aprendizagem...</i>			X				
	Todavia, só após a reflexão com o supervisor tomei consciência de que é sempre mais eficaz aplicar esses conhecimentos, isto é, não basta concluir que um minuto tem 60 segundos, mas sim verificá-lo e, isso seria fácil de verificar, pedindo aos alunos que fechassem os olhos e só os abrissem passado um minuto. (Sofia)	<i>Recorda o conceito de competência. “Saber em acção”.</i>				X			
	Além disso, é importante ter consciência de que o conceito de medida deve ser trabalhado	<i>Muito bem.</i>			X				

	transversalmente, sendo uma das principais dificuldades para os alunos a transposição dessas aprendizagens para outros contextos. (Sofia)	<i>Transferir saberes para outras situações e contextos, significa atribuir-lhes novos significados a partir da sua interacção com os saberes transferidos...</i>							x
	Numa segunda fase da aula, os alunos aplicaram os seus conhecimentos numa ficha de trabalho de matemática que abordava os conceitos de hora, minutos e segundos mas mais importante do que saber ler ou registar as horas num relógio, a principal competência que se pretendia que os alunos adquirissem consistia na capacidade de interpretar uma programação televisiva e responder a algumas questões relativas à hora de transmissão e duração de alguns programas . (Sofia)	<i>Ora aí está! Estás a falar de competências!</i>			x				
	Com a reflexão, concluí que poderia ter realizado uma pequena introdução à ficha de trabalho evidenciando os critérios de avaliação, e explicitando o que era pretendido. Concluí igualmente que não deveria ter-me cingido ao quadro no momento da correcção da ficha, pois embora fosse importante acompanhar o raciocínio do aluno que se encontrava no quadro, era importante observar se os alunos iam, nos seus lugares, fazendo essa correcção. Uma vez que ainda não tinha excedido o tempo de aula, propus três problemas relacionados com o tema. Apesar de ter tido essa capacidade de improviso , poderia em vez de ter proposto três situações problemáticas, ter formulado apenas uma, e ir colocando outras questões associadas à mesma situação. (Sofia)	<i>Sendo uma ficha formativa fazia todo o sentido, não achas?</i> <i>Preocupação com o grupo/turma e não só com um dado aluno!</i> <i>Competência que devemos aprofundar.</i>			x				
	Na resolução destes problemas, deveria ter incidindo na sua representação para que o aluno seja capaz de seleccionar os dados pertinentes do enunciado e estabelecer relações para encontrar uma (ou várias) resposta(s) à questão do problema. (Sofia)	<i>Claro! É esse o principal objectivo quando propomos a resolução de problemas!</i>			x				
	Finalizando, devemos proporcionar situações para o desenvolvimento de competências em detrimento da exclusiva aquisição de saberes académicos. (Sofia)	<i>Obviamente!</i>			x				
	Considero que estão adquiridas várias competências profissionais pedagógico-didáticas , como são o caso de estabelecer regras de funcionamento na sala de aula em cooperação com os alunos, propor tarefas adequadas aos ritmos de aprendizagem através de modalidades de trabalho diversificadas e comunicar adequadamente com os alunos usando vocabulário variado e ajustado à faixa etária dos alunos. Ainda tenho cuidado de construir novos conhecimentos a partir dos seus conhecimentos e experiências já adquiridas. Pedi aos alunos que tinham mais dificuldades para efectuarem a correcção, de modo a acabar com essas lacunas. De acordo com os resultados da avaliação, utilizo-os como elemento regulador do processo ensino-aprendizagem e deste modo , avaliei as aprendizagens e comportamentos dos alunos utilizando instrumentos de avaliação diversificados (fichas de trabalhos e tabelas de observação directa). (Sofia)	<i>Competências: Gestão dos comportamentos, Adequação das tarefas, Comunicação ajustada, Consideração de saberes prévios, Atenção aos alunos mais fracos, Consciência da avaliação como elemento regulador da aprendizagem, Consideração dos níveis de desenvolvimento.</i>						x	
27/3/06	A presente aula teve vários objectivos, como por exemplo, construir um mapa conceptual, com os alunos, sobre os meios de comunicação., distinguir meios de comunicação pessoal e social e perceber a evolução dos meios de comunicação . (Edite)	<i>Não serão objectivos a mais para uma aula?</i>		x					

		<i>A interligação parece pertencente mas para os alunos aprenderem os conceitos em jogo, uma aula é insuficiente, não achas?</i>		x					
	Através de um diálogo, os alunos foram construindo um mapa conceptual sobre os meios de comunicação. Após o mapa terminado, separei os meios de comunicação pessoal dos meios de comunicação social, tentando levar os alunos a inferir sobre o porquê da minha distinção, uma vez que estes conceitos ainda não tinham sido referidos. (Edite)	<i>Parece-me bem a construção colectiva do mapa conceptual.</i>			x				
		<i>Porém, seres tu a proceder à separação/sistematização dos meios de comunicação pessoal, dos de comunicação social, merece ser problematizado.</i>				x			
	Esta actividade levou os alunos a tentarem estabelecer comparações para verificar o que tinham em comum cada elemento dos dois grupos. (Edite)	<i>Esta tarefa poderia anteceder à sistematização/separação realizada antes. O que te parece a ideia?</i>		x					
	A actividade seguinte requeria a divisão da turma em cinco grupos. A cada grupo foram distribuídas três imagens que os alunos tinham de associar a data, pintar e escrever uma frase relativa a este. No final todos os grupos, consoante a data do meio de comunicação que tinha, afixaram as suas imagens numa linha do tempo. (Edite)	<i>Trabalho colaborativo e interdisciplinar.</i>							x
		<i>É uma estratégia de intervenção a ser reconduzida.</i>				x			
	No final, como forma de consolidação, todo o grupo analisou a linha do tempo. De referir ainda que o telemóvel não tinha nenhuma data associada, uma vez que o objectivo era incentivar os alunos na pesquisa desta. (Edite)	<i>Parece-me bem. É mais motivador levar os alunos a pesquisar/encontrar a solução de um problema colocado com perspicácia... E tu fizeste-o bem.</i>			x				
	Em suma, considero que mais uma vez desenvolvi a competência de gerar conhecimentos partindo das experiências de cada aluno, desenvolvi a competência de organizar e orientar trabalhos de grupo, bem como desenvolvi a competência de incentivar os alunos à descoberta, à investigação e construção do seu próprio saber. (Edite)	<i>Creio que estás no bom caminho já que mostras como gerir a prática pedagógica centrada no aluno: - partir dos saberes e experiências dos alunos - trabalho colaborativo - levar os alunos a pesquisar informação - criar situações de aprendizagem em que ao alunos construam saberes.</i>						x	
28/3/06	É bastante interessante e enriquecedor para os alunos estes serem parte integrante na construção do seu conhecimento, pois, como são eles que procuram a informação, esta é mais rapidamente assimilada. (Edite)	<i>E mais significativa, não é verdade?</i>		x					

O facto de ter incentivado a que fossem eles a irem à descoberta da informação, fez com que eu desenvolvesse esta competência profissional. Ao solicitar esta tarefa, permito aos alunos que estes se tornem em pessoas mais curiosas, interessadas, fazendo com que, caso tenham alguma dúvida ou queiram saber algo, partem logo para a investigação. Estas actividades permitem uma grande autonomia às crianças. (Edite)	<i>Achas que desenvolveste esta competência por via da observação e da reflexão? É este um dos caminhos do desenvolvimento profissional...</i>		x					
A aula prosseguiu com um diálogo sobre os diferentes locais que os alunos costumam visitar quando vão fazer uma viagem. Este diálogo permitiu envolver as crianças num clima de partilha de experiências pessoais que foi a base para a exploração do texto “Viajar” que foi posteriormente, entregue a cada aluno. Seguiu-se uma leitura silenciosa do texto e de seguida, em grupo-turma, fez-se a sua exploração. Como se tratava de um texto muito rico em metáforas, em conjunto, os alunos foram dando a sua opinião, de forma a interpretarem o texto. (Edite)	<i>Como tenho referido, ler um texto é mais do que interpretá-lo, é conversar com ele...</i>							x
Esta actividade permitiu-me desenvolver a competência de, partindo das análises dos alunos, orientá-los para a compreensão das ideias fundamentais do texto. (Edite)	<i>É por isso que as competências adquirem-se e desenvolvem-se nos contextos reais de prática e na e pela reflexão...</i>							x
De seguida foi pedido aos alunos que imaginassem que queriam enviar uma mensagem a um familiar, podendo escolher para tal tarefa, a escrita de uma carta, de uma mensagem de telemóvel ou de um postal. (Edite)	<i>Foi uma proposta imaginária mas poderia ser real. Em todo o caso, o facto de haver uma intencionalidade na tarefa foi importante.</i>			x				
	<i>É que os alunos quando realizam uma tarefa devem ter a consciência de que serve para alguma coisa...</i>							x
Após a realização da tarefa, todos leram a mensagem que escreveram. (Edite)	<i>É interessante a ideia da leitura oral à turma dos textos produzidos pelos próprios alunos.</i>			x				
Após a realização da tarefa e da análise realizada com o grupo de estágio, apercebi-me que, sem me aperceber realizei uma tarefa passível de ocorrer no dia-a-dia das crianças, de forma muito “escolarizada”. Se realizasse novamente a tarefa, pediria aos alunos para escreverem uma carta, por exemplo, a um familiar, indo de seguida colocá-las, com os alunos, aos correios. (Edite)	<i>Ora aí está. Bem pensado!</i>			x				
Nesta aula considero que desenvolvi a competência de incentivar os alunos à realização das suas investigações, das suas descobertas e a de orientá-los na análise e interpretação de um texto bastante rico em metáforas. Considero que, mais uma vez, aperfeiçoei a competência de, partindo dos conhecimentos dos alunos, gerar novos saberes. (Edite)	<i>Aprofundaste a competência profissional de levar os alunos a realizarm:</i> - investigação - análise de textos - reconstruírem novos saberes a partir dos anteriores.						x	

	Contudo, como já anteriormente referi, penso que a competência de desenvolver nos alunos competências relacionadas com actividades do quotidiano, como enviar uma carta, poderia ter sido muito mais proveitosa, dada a oportunidade que tive. Esta foi a competência que não adquiri. (Edite)	<i>Esta reflexão permitiu descentrar-te da prática vivida e encontrares alternativas. É precisamente este um dos objectivos da escrita reflexiva.</i>					x	
28/3/06	Era pretendido ainda que os alunos aprendessem alguns dos diferentes tipos de turismo que se pratica no nosso país. Esta última competência, que os alunos tinham de desenvolver com esta temática (turismo em Portugal), foi desenvolvida inicialmente com um diálogo e posteriormente com a realização de um trabalho de grupo . (Diana)	<i>O diálogo e o trabalho cooperativo como estratégia de ensino/aprendizagem.</i>						x
		<i>São alternativas à estratégia transmissiva que comesas a revelar na tua prática.</i>					x	
	A aula iniciou-se através da interacção com os alunos sobre os conhecimentos que eles já possuíam relativamente à importância que o turismo tem para Portugal. (Diana)	<i>Já assumiste na prática que aprender é reestruturar e ampliar os saberes que já se possuem! Parabéns.</i>					x	
	Após a aprendizagem dos diferentes tipos de turismo, partindo sempre de um diálogo e da utilização do quadro, onde foram registadas as informações mais relevantes, os alunos realizaram um trabalho de grupo. Cada grupo teve de seleccionar, de um grande leque de imagens, as relativas ao tipo de turismo sobre o qual tinham de trabalhar. (Diana)	<i>Já tinhas referido no trabalho de grupo atrás.</i>			x			
	Após a tarefa das apresentações estar concluída fiz uma consolidação da matéria no final das mesmas, para que os alunos que não realizaram aquela tarefa em concreto, pudessem ter também conhecimento do turismo sobre o qual não trabalharam. (Diana)	<i>Claro, fizeste muito bem... para que todos os grupos pudessem beneficiar da estratégia usada...</i>			x			
	Consegui desenvolver determinadas competências nos alunos, nomeadamente estes serem capazes de identificar as vantagens e desvantagens do turismo, a importância do mesmo e ainda os diferentes tipos de turismo existentes em Portugal. (Diana)	<i>Revelas ter preocupação com a avaliação no processo ensino/aprendizagem e isso é muito importante na medida em que, como temos vindo a consensualizar, ensinar é avaliar...</i>					x	
	Uma competência que julgo estar bem desenvolvida é a capacidade de conseguir organizar e orientar os trabalhos de grupo na sala de aula. Saber, também logo à partida, estabelecer regras e fazer com que as mesmas sejam cumpridas pelos alunos. Avaliar os alunos ao longo de todas as tarefas propostas durante a aula e verificar quais são os alunos que estão a sentir alguma dificuldade na elaboração das mesmas, é outra competência que também tem vindo a ser desenvolvida ao longo da prática pedagógica. Outras competências desenvolvidas ao longo das últimas aulas também o continuaram a ser nesta aula. Tive ainda a preocupação de seleccionar para esta aula um grande leque de imagens sobre o diferente tipo de turismo que, logo à partida, levou a que os alunos ficassem motivados e interessados na actividade a realizar. (Diana)	<i>Saberes e competências profissionais que já revelas:</i> - organizar e orientar o trabalho cooperativo - estabelecer regras e fazê-las cumprir - avaliar e identificar alunos com dificuldades - seleccionar material adequado ao ensino/aprendizagem.					x	
27/3/06	Propus à turma que treinasse uma peça de teatro, que teriam explorado anteriormente, e a realização dos fantoches que seriam utilizados na peça. A turma foi dividida e os fantoches foram elaborados por uns e completados e melhorados por outros . (Olga)	<i>Que tipo de interacção houve entre uns e outros?</i>	x					
	Penso que este tipo de trabalho, em que há a colaboração de todos os alunos, resulta numa maior	<i>Este tipo de trabalho é muito motivador (...)</i>			x			

	interação entre todos com a determinação de completar e aprimorar as suas produções e as dos colegas. (Olga)	(...) e deve ser incentivado.				x		
	Começo a perceber que as planificações têm um contexto mais significativo para os alunos e que eles próprios se envolvem em determinadas tarefas que não estão previstas, ou seja, não existe uma rigidez na execução das actividades propostas porque são as próprias crianças que as desenvolvem e favorecerem. (Olga)	É óbvio.			x			
		É por isso que a planificação deve ser aberta.				x		
27/3/06	Através das ideias dos alunos e da forma como resolveram tentei explicar o porquê de estar mal. Penso que foi uma boa maneira de abordar a matéria dado que desta forma a turma conseguiu perceber bem a matéria. (Patrícia)	Qual o procedimento didático usado?		x				
		Os alunos iniciaram a aprendizagem pela manipulação de material concreto?	x					
		Passaram à representação simbólica depois da idiográfica?	x					
	Depois resolvi fazer uma pequena revisão da adição com transporte. (Patrícia)	Em que consistiu essa revisão?		x				
	Nesta aula aprendi que o melhor é, numa fase inicial, tentar perceber como é que a turma resolveria as operações. Desenvolvi competências em termos de estratégias de ensino. (Patrícia)	Aceder aos pré-requisitos, não é?			x			
27/3/06	Sendo este o primeiro pensamento que coloco numa narrativa autobiográfica, não posso deixar escapar a oportunidade de fazer um comentário sobre ele, tentando descodificá-lo e contextualizá-lo. (António)	Espero que seja o 1.º de muitos, sobretudo se “carregados” de “sentidos” que dêem sentido à nossa formação.			x			
	Este texto retrata os sentimentos que em turbilhão passam por mim. É angustiante chegar a uma escola onde o tempo parou. Sentir que estou a entrar na minha escolinha de há vinte anos atrás. Onde nada mudou, somente uma ou outra parede com uma tinta mais fresca, uma televisão que já tem comando, as cadeiras que são um pouco mais confortáveis, os cadernos que são os mesmos e que continuam a não permitir o voo livre dos sonhos das crianças. E as crianças? As crianças também já não são iguais, os seus interesses hodiernamente são outros, bem distintos de há 20, 15, 10, ou mesmo cinco anos atrás. Aliás, cada dia são diferentes. Então porque razão permanece a escola sempre igual? Saber que a evolução não teve em conta as crianças... Quando os currículos apregoam aos quatro ventos mudanças a ter em conta, esquecem-se que a frota de “mensageiros” não os cumpre, e esta é uma situação extremamente grave. (António)	Postura reflexiva e crítica; “gesto” de revolta contra o “status quo”. Mas a ruptura surge com alternativas... Cabe-nos ser criativos e propormo-las... não achas?		x				x
	Existem sonhos que afloram mais além, basta deixá-los brotar e soltar sementes que sejam germinadas nas mãos das crianças. (António)	Pois é. Concorde e defendo. Esta ideia diferente (poética e metafórica) de dizeres que a aprendizagem é um processo da criança e que ninguém a pode substituir nessa tarefa, custa a entrar... como sabes...			x			
	Este é um espaço muito importante, no qual as crianças trazem para a aula as suas experiências e	Claro!			x			

vivências, que são utilizadas para: o professor conhecer melhor as crianças (as suas experiências, o ambiente sócio-económico, a relação com os pais, os seus interesses, entre outros elementos), incutir os valores que devem ser reforçados ou reprimidos (respeitando sempre a individualidade de cada um e o seu meio de proveniência e convívio) e motivar as crianças para as actividades a realizar de seguida , uma vez que um dos relatos dos alunos é utilizado para introduzir o tema a abordar. (António)	<i>O que, infelizmente, raramente se faz, não é?</i>			x			
Posteriormente, várias crianças foram chamadas ao quadro para lerem um poema (a História do Dia). Esta actividade foi muito rica por variadas razões: ao ser lido por várias crianças (uma de cada vez) promoveu a atenção dos alunos , ⁽¹⁾ pois nenhuma criança sabia quem seria a próxima; o poema transmitia uma mensagem ⁽²⁾ muito importante a reter sobre cuidados a ter com a Natureza, a sua importância e diversidade; desenvolvimento da leitura ⁽³⁾ e expressividade oral por parte das crianças; ⁽⁴⁾ (uma aluna do 3º Ano de uma escola do 1º Ciclo). (António)	<i>Muito bem.</i>			x			
Todos estes objectivos foram atingidos, sendo explorado o tema da Natureza, o que permitiu inserir as plantas na conversa. (António)	<i>Mas como saber que foram atingidos? Ou seja, qual a evidência (dados de observação) empírica para essa conclusão?</i>		x				
Introduzido o tema das plantas, fez-se um apanhado acerca das aprendizagens que os alunos tinham (ou não) realizado nas aulas anteriores dedicadas ao tema. As crianças chegaram a um nível de compreensão dos fenómenos e das características inerentes ao tema bastante satisfatório , que permitiu avançar para a próxima etapa. (António)	<i>Muito bem.</i>			x			
Foram diversas as respostas, algumas perfeitamente desajustadas , no entanto, o meu papel resumiu-se ao anotar dos pensamentos das crianças. (António)	<i>É natural.</i>			x			
<i>“Os processos que se intencionalizam na escola são mais uma pena, a juntar a outras, que podem fazer um menino voar. Ou, pelo menos, desejá-lo.”</i> (António)	<i>De quem é isto? Mas gosto...</i>	x					
Longe de mim criticar os alunos chamando-os de burros ou pedindo para estarem concentrados (quando na verdade o estavam), pois o que lhes pedi não estava simplesmente ao seu alcance e será através da sua experiência e envolvimento que irão descobrir e chegar às suas próprias conclusões. (António)	<i>Muito bem.</i>			x			
	<i>Seria um absurdo. Já agora porquê?</i>		x				
	<i>Relaciona a tua resposta com o conceito de erro construtivo, ou de erro de desenvolvimento por oposição ao erro de conhecimento.</i>				x		
Por último, foi negociado como se iria processar a rega das plantas. Eu pretendia que um aluno, por semana, ficasse encarregue de regar as plantas de todos os outros. Temendo que, de outro modo, uma inevitável confusão se gerasse. No entanto, há que acreditar na criança e fazê-la sentir que a confiança que nela depositamos tem a sua razão de ser e não devemos trair quem em nós confia. Para além disso, quando perguntei às crianças qual era a sua opinião, elas, unanimemente, optaram por serem elas a regar a sua própria planta. E faz todo o sentido essa decisão. (António)	<i>Prepara para as interacções sociais democráticas.</i>						x
	<i>Mas não só. Deve haver a interacção para educar na e para a cidadania... (pensa nisto), ou seja, nas finalidades últimas da educação...</i>				x		
	<i>Há quem diga, e eu subscrevo, “basta acreditar nas crianças”.</i>			x			

		Ainda bem que pensas assim...			X			
	“Ao ver o objecto que produzira, tinha de ver o seu próprio rosto reflectido nele. Cada objecto tem de ser um espelho, tem de ter a cara daquele que o produziu. Quando o operário vê o seu rosto reflectido no objecto que produziu, Sorri feliz.” Karl Marx (António)	Este pensamento de Karl Marx é o “máximo”... pela profundidade pedagógica que encerra...			X			
	Creio ter aproveitado a dádiva das crianças para alterar a ideia pré-concebida que tinha (embora as crianças, obviamente, não a soubessem), o que me leva a afirmar que reflecti na acção . Passo este muito importante na minha formação e, principalmente, na transformação que pretendo levar a cabo . Ou seja, embora esteja ciente de todos os obstáculos que se impõe a uma (minha) nova filosofia – como sejam, a comunidade educativa, a prática behaviorista enraizada nos professores e alunos, a pouca autoconfiança da maior parte dos alunos que leva a uma inibição quase sufocante, entre outras – pretendo seguir este meu novo trilha em busca de uma real pedagogia que vá ao encontro dos alunos e dos seus reais interesses . (António)	...e sobre a acção. Este testemunho é a evidência.			X			
		A prática pedagógica deve ser vista como um espaço de transformação (pessoal, de competências profissionais várias e não um ritual onde se aplicam (distribuem saberes) conhecimentos a um conjunto de alunos que se supõem “ignorantes”.						X
		Tens o meu total apoio.			X			
	Foi este um espaço de verdadeira reflexão? Ou de simples desabafo? Um pouco dos dois creio... (António)	O que é uma reflexão, senão um “desabafo” emocional e cognitivamente carregado de sentidos?						X
		Parabéns!			X			
28/3/06	Os alunos começaram por entoar, como é habitual, a canção “Bom Dia”. (Carlos)	Prática habitual					X	
	De seguida os alunos passaram logo à construção de um cestinho de amêndoas , sempre com, a minha supervisão que lhes ia explicando para que serviam as peças desse “puzzle”. Foi uma actividade muito interessante. (Carlos)	Expressão Plástica.						X
	Pretendia com esta actividade, desenvolver nas crianças as competências de recorte, colagem montagem e pintura, competências essas que se encontram muito pouco desenvolvidas. (Carlos)	É importante que passemos a reflectir sobre o que está em “jogo” quando proporcionamos as tarefas de ensino/aprendizagem. Esta afirmação vai nesse sentido. A etapa seguinte é sabermos se essas competências foram adquiridas. Isto leva-nos para à problematização da avaliação...						X
Total de feedbacks por categoria no mês de Março			13	37	100	43	26	55
Total			274					
2/5/06	A aula do dia 2 de Maio, terça-feira, teve uma particularidade: não foi observada pela professora cooperante , pelo que foi avaliada apenas pelas colegas. O objectivo, segundo a professora, seria consciencializar-nos sobre o que significa estar no “terreno” sem ajuda . Para mim fez todo o sentido, pois foi um bom exercício de incentivo à capacidade de improviso e para ficar dotada de uma maior segurança. (Sofia)	Supervisão à distância?		X				
		Incentivo à autonomia...						X

Esta aula teve início com a habitual hora das novidades contando com a participação oral de cada aluno e professores . Seguidamente, questionei-os acerca dos diferentes tipos de indústrias que conheciam e ainda qual a sua importância. (Sofia)	<i>É um conceito claro para as crianças?</i>		x				
Após os alunos terem respondido a esta questão, concluiu-se que as indústrias não contribuem apenas com riqueza mas também com poluição (poluindo o meio e causando problemas de saúde, quer aos trabalhadores quer às pessoas no geral). (Sofia)	<i>Esta conclusão surgiu como?</i> - análise de documentos/estudos? - dito pela professora? - um resultado de pesquisa?		x				
Depois de um diálogo em torno destas problemáticas, perguntei se conheciam algum caso particular de uma indústria que poluísse o meio (tentando adaptar o tema ao meio local). É ainda de referir que ao longo desta interacção tive a preocupação de consciencializar os alunos para os problemas ambientais a que o mundo está sujeito e ainda promover o desenvolvimento do espírito crítico. Fui igualmente introduzindo outros termos que iam surgindo no diálogo relacionados com o tema (como por exemplo, ETAR - uma vez que o texto fazia referência a outro tipo de estação de tratamento, o de Resíduos Industriais) e o termo, painéis solares (porque um aluno falou da possibilidade de aproveitar o sol para obter energia). (Sofia)	<i>Preocupação em contextualizar o processo de ensino/aprendizagem.</i>					x	
	<i>Preocupação com a melhoria da produção oral/escrita dos alunos...</i>					x	
Inicialmente, a minha ideia consistia em utilizar os conhecimentos dos alunos sobre uma determinada indústria local (como por exemplo, a cimenteira de Souselas), como forma de exemplo de uma indústria poluente. (Sofia)	<i>Acho que seria uma boa proposta.</i>			x			
	<i>Bastava recorrer aos jornais locais.</i>				x		
A notícia revelou-se adequada por várias razões: primeiramente, dizia respeito a um local que os alunos até já conheciam um pouco devido à realização de uma visita de estudo a uma indústria vidreira da zona. Segundo, porque referenciava as principais actividades industriais que contribuía para a poluição e quais as razões. Por último, porque ilustrava um bom exemplo, isto é, dizia respeito a uma empresa que encontrou boas soluções e métodos para não poluir. (Sofia)	<i>Boa alternativa.</i>			x			
Após a leitura individual da notícia, prosseguiu-se a interpretação da mesma e interagiu-se em torno de duas questões: porque poluem as indústrias e quais soluções a adoptar . (Sofia)	<i>Este e outro tipo de questões são importantes porque motivam a pesquisa.</i>						x
Construímos em grupo as respostas, aproveitando as contribuições dos alunos e, no final, registaram a informação obtida nos cadernos . (Sofia)	<i>Foi um acção importante...</i>			x			
	<i>Mas pensa também no posicionamento crítico dos alunos face às respostas registadas.</i>				x		
	<i>É desta forma que se desenvolve o espírito crítico (cidadania) nos alunos... e transformam saber em sabedoria (saber socialmente útil).</i>						x

Realizada a sistematização oral dos conteúdos abordados anteriormente, sugeri que cada aluno construísse uma quadra (que rimasse de preferência) sobre como preservar a natureza. De imediato, expliquei-lhes que o objectivo da quadra consistia em adaptá-la a uma música que iriam ter a oportunidade de aprender logo de seguida (é importante que os alunos saibam qual o objectivo da tarefa e não apenas fazer por fazer). (Sofia)	<i>Muito bem. Tarefa de produção de escrita, articulação curricular.</i>			x			
Fui orientando e corrigindo as quadras construídas pelos alunos e seguidamente, leram-se as quadras e elegeram-se as quatro melhores , tendo em conta os seguintes critérios: se os alunos tinham tido ajuda de alguém e se as quadras eram constituídas por quatro versos. (Sofia)	<i>Formas de motivar os alunos (motivação intrínseca).</i>						x
	<i>Muito bem. Avaliaste/propuseste a avaliação face à definição de critérios (que podem ser melhorados!).</i>			x			
	<i>Prática a generalizar...</i>				x		
No final, cantaram a nova música. Penso que esta actividade além de ser original foi importante , na medida em que desenvolveu nos alunos a capacidade de imaginação, a capacidade de construir correctamente uma quadra de acordo com um tema sugerido e ainda, a capacidade de a adaptar a uma nova música . Uma vez que tínhamos feito referência às ETAR's, os alunos ainda sugeriram cantar uma outra música sobre este tema . (Sofia)	<i>Interessante.</i>			x			
	<i>Apelo à criatividade.</i>						x
	<i>E cantaram?</i>	x					
Em suma, penso que nesta altura, é-me mais fácil reflectir sobre as minhas acções, pela constante realização das narrativas autobiográficas e pela troca de ideias no seio do próprio grupo de estágio e professores – acho que posso dizer que tenho assistido a um pequeno crescimento profissional. (Sofia)	<i>Reconheces a importância da escrita das narrativas autobiográficas para o desenvolvimento profissional.</i>					x	
No que diz respeito às competências profissionais que adquiri ou mobilizei: desenvolvi actividades previstas de forma correcta do ponto de vista científico, didáctico e pedagógico , propus tarefas adequadas aos ritmos de aprendizagem e níveis de desenvolvimento dos alunos, promovi o desenvolvimento do espírito crítico , consciencializando as crianças sobre alguns problemas da sociedade de modo a se tornarem cidadãos participativos e propus tarefas diversificadas (optei por trabalhar um tipo de texto diferente do habitual: neste caso a notícia – analisando, qual o jornal que o emitiu, se é ou não recente). Selecionei e adaptei material didáctico bem como outros recursos, mobilizei vocabulário adequado à temática e ainda efectuei pesquisas para obter informação acerca das notícias, nomeadamente na Internet... (Sofia)	<i>Reconheces ter desenvolvido/mobilizado diversas competências profissionais.</i>					x	
A minha principal dificuldade residiu em saber como agir perante determinadas atitudes de comportamento , isto é, não sabia se havia de punir um aluno , levando-o a escrever frases em casa, levando um recado... surgiu nesta aula, uma situação em que decidi mudar o aluno para a minha secretária e penso que funcionou, pois o aluno acalmou. (Sofia)	<i>Se achas que resultou, encontrei também uma solução.</i>			x			
	<i>Mas tens de a problematizar, ou seja, se com ela o aluno compreendeu que deve mudar em ordem ao seu “crescimento”.</i>				x		

2/5/06	Depois houve um momento de reflexão em que cada criança falou sobre os sentimentos que os poemas lhe despertou. Para que se prolongasse este momento de reflexão, cada aluno falou sobre a sua mãe referindo o que mais gosta nela. (Patrícia)	<i>Muito bem. Educação e expressão dos sentimentos em contexto.</i>			x			
	Após a correcção, por parte da professora, da composição, cada aluno passou-a para um postal que tiveram de pintar. (Patrícia)	<i>Não poderia ter sido uma correcção em grupo?</i>		x				
	Esta aula serviu para eu conhecer um pouco mais o tipo de relação que cada criança tem com a família, nomeadamente, com a mãe. Também houve uma relação de proximidade. (Patrícia)	<i>O conhecimento do aprendente é um saber profissional. Ler a este propósito Shulman, Elbaz., Alarcão e Sá-Chaves...</i>				x		
15/5/06	Outro objectivo desta aula era levar os alunos à construção de um moinho de vento, que de certa forma estava relacionado com o tema abordado no texto da prova de aferição. (Diana)	<i>Revela ter preocupação com a interdisciplinaridade.</i>					x	
		<i>Mas o que pretendias com a tarefa? Que aprendizagens esperavas com a tarefa?</i>		x				
	A aula iniciou-se com a hora das novidades (como acontece todas as segundas feiras), permitindo que os alunos se expressem de forma clara e audível no momento de contarem aos colegas e professores as suas novidades de fim-de-semana. (Diana)	<i>Aqui nota-se que vislumbra objectivos na “hora das novidades” que remetem para a expressão oral.</i>					x	
		<i>Creio que já falámos sobre isto, mas parece pertinente problematizar o seguinte: - como avaliaste a tarefa? - que outros objectivos se podem atingir com a “hora das novidades”?</i>		x				
		<i>O que não se deve fazer é ritualizar/escolarizar aquele espaço e tempo como muitos professores fazem...</i>				x		
	Nesta aula, senti que consegui envolver toda a turma na correcção e na revisão da matéria. Como já referi anteriormente, consegui orientar a revisão e correcção mais nos alunos que eu à partida já sei que tem maiores dificuldades de aprendizagem. Na construção do moinho a vento, também tive a preocupação de verificar e de acompanhar toda a turma ao longo da construção deste objecto, o que revela que existe uma maior evolução na forma como consigo coordenar a turma e de perceber o ritmo de cada aluno na construção e realização de determinadas tarefas. (Diana)	<i>É um bom sentimento... “Ter” o grupo-turma connosco é um indicador de que também fazemos parte dele e de que o lideramos no respeito da individualidade de cada aluno.</i>			x			
	Outras competências foram adquiridas ao longo desta aula. Penso não ser necessário referi-las uma vez que já as tinha adquirido em aulas anteriores. (Diana)	<i>Se já foram referidas em reflexões anteriores, não tens necessidade de te redizeres...</i>				x		
15/5/06	A avaliação que faço da sessão desta semana é uma avaliação positiva, uma vez que os alunos estiveram bastante receptivos às actividades propostas. (Rute)	<i>Normalmente, é a natureza, a funcionalidade e a adequabilidade das tarefas que motivam os alunos. Aprofunda estes conceitos!</i>				x		
	No entanto, algumas das mesmas foram aquém do tempo esperado, isto porque não achei “correcto”	<i>Creio que fizeste bem.</i>			x			

	passar para as actividades seguintes sem ter todos os alunos a acompanhar a explicação. (Rute)	<i>Não é o tempo que deve “determinar” as aprendizagens, mas, ao contrário, deve ser “determinado” em função da natureza das actividades, dos objectivos da aprendizagem...</i>							X
		<i>Problematiza este conceito.</i>				X			
	A actividade de preenchimento das frases, a meu ver, seria uma forma razoável de saber se os alunos tinham compreendido o texto. (Rute)	<i>Revela uma preocupação com a avaliação.</i>					X		
	Contudo, revelou-se uma actividade pouco significativa , já que os alunos não perceberam o sentido do exercício. (Rute)	<i>É por isso que é importante os alunos participarem na definição dos objectivos das tarefas, dos critérios de avaliação, etc.</i>							X
	Relativamente à realização da cópia, do meu ponto de vista não faz sentido realizá-la, uma vez que surge sem contexto. Mas realizamo-la porque foi a pedido da professora cooperante e no ponto de vista dela, creio eu, é uma forma dos alunos praticarem a escrita e melhorarem o seu desempenho ao nível da linguagem escrita. (Rute)	<i>Recorda que qualquer actividade é pedagógica se, na sua avaliação, concluirmos da sua pertinência para a aprendizagem (aprofundamento de qualquer matéria/conhecimento/competência). Logo, aos olhos da professora, a tarefa pode ser importante. O que devemos fazer é problematizar...</i>							X
15/5/06	No dia 15 de Maio dividi a turma em cinco grupos, sendo que a cada um foi distribuída uma imagem. Com esta tinham de inventar uma história. Após a terem finalizado um representante do grupo leu-a à turma. (Patrícia)	<i>Muito bem. Ressaltas o trabalho de grupo, construção grupal de uma história e comunicação da mesma à turma.</i>			X				
		<i>Que competências achas que os alunos desenvolveram com as tarefas descritas?</i>		X					
	Com esta actividade os alunos demonstraram grande entusiasmo, houve muita interacção e ajuda entre os elementos do grupo. Enquanto trabalhavam em grupo, procurei ajudá-los em termos de construção de frases e erros ortográficos. (Patrícia)	<i>Este trabalho de interajuda é importante: potencia a aprendizagem entre pares e fomenta a coesão social.</i>							X
	Desenvolvi competências ao nível do saber-fazer, nomeadamente em ser activa, ao controlar o trabalho; e competências ao nível relacional, ao estar disponível para todos os alunos, ao comunicar de forma clara. (Patrícia)	<i>São competências accionais e relacionais importantes que já és capaz de mobilizar.</i>			X				

15/5/06	<i>"Contribuem muito para suscitar o interesse e, em consequência, a atenção da criança, a personalidade e as atitudes mentais do professor. As atitudes e emoções são muito contagiosas. O professor entusiasta, alegre e animado, costuma ter alunos atentos e interessados. A primeira condição da aprendizagem interessante é que o professor reflecta nas suas atitudes e actividades em grau suficiente de simpatia e entusiasmo". Aguayo (António)</i>	<i>Sobretudo com crianças, a aprendizagem "académica" relaciona-se bastante com o "ambiente afectivo" que o professor é capaz de proporcionar na interacção. Muito dos problemas de aprendizagem "resolvem-se" com o desenvolvimento da competência profissional de que fala Aguayo.</i>						X
	Quinze de Maio de 2006, um bom dia para me reunir com crianças com o intuito de as ajudar a realizar aprendizagens e dar mais um passo na minha formação pessoal e profissional. (António)	<i>Bem observado</i>			X			
		<i>. Ressaltas duas ideias fundamentais: - Ensinar é ajudar alguém a aprender. - O desenvolvimento profissional é um processo de reflexão sobre a forma como se ajuda alguém a aprender... epistemologia da prática.</i>					X	
	A meio desta segunda actividade, e denotando uma incompreensível agitação de um aluno, decidi reprimi-lo pela forma como se comportava, concluindo de imediato pela sua reacção que algo estava errado com a criança. (António)	<i>Terá sido a atitude adequada sem uma prévia avaliação?</i>		X				
	A criança estava inquieta, revoltada, triste, aborrecida, desinteressada e fechada num mundo só seu. Decidi abeirar-me dela e questioná-la sobre o seu motivo para tal estado de espírito. A criança mostra relutância quanto ao diálogo e fecha-se ainda mais, pretendendo não expor os seus sentimentos e inquietudes. No entanto, e talvez vendo em mim alguém em quem podia confiar, diz entre dentes que o pai estava mal. Fico espantado, assustado, algo temeroso, com medo de não saber lidar com a situação, mas o menino surpreende-me quando diz: "Professor, vem falar comigo lá fora?". Eu abandono a turma e parto sem olhar para trás em direcção ao mundo inquieto e preocupado da criança. Ela diz-me que o seu pai estava mal e ia morrer!.. Os olhos da criança param de pestanejar e preenche-se neles um vazio pleno de amargura e tristeza que me empobrece a alma. (António)	<i>Saber "escutar" as crianças é uma competência do professor em geral, mas que ganha maior acuidade no 1.º CEB. E tu já revelas alguma sensibilidade.</i>					X	
	É penoso pensar que a criança não pode viver nem mais um momento com o seu pai, mas a única coisa que posso fazer no instante é colocar-me de cócoras, afagar-lhe a nuca e abraçá-la enquanto lhe digo que "vai tudo correr bem. Não tenhas medo!". Era essa a minha esperança, que tudo corresse bem e nada passasse de um susto. (António)	<i>É esta relação de "proximidade afectiva" que deverá ser apanágio do professor do 1.º CEB. Tranquiliza e predispõe para as tarefas da aprendizagem.</i>						X
	Passado o momento, recolhemos à sala para eu prosseguir com outra função do professor, auxiliar as aprendizagens dos alunos. E essa outra função passou pela leitura aos alunos da história do dia, sendo que no final existiu um diálogo para verificar como a história havia entrado (ou não) nas crianças. (António)	<i>A avaliação formativa faz parte do processo de ensino-aprendizagem.</i>						X

	Neste dia “cresci” mais um pouco, tornei-me mais homem e mais criança ao mesmo tempo. Homem, pois passei por uma experiência que me fez reflectir sobre muitas coisas, e criança, porque fui capaz de me colocar na posição da criança e abraçá-la como se um amigo da sua idade fosse. É bom descermos do nosso patamar e ouvir as crianças de bem perto, ao seu nível, fazê-las sentir que somos seus amigos em quem podem confiar e contar os seus segredos. Obrigado Fábio!, pena ter sido assim. Nesta idade e desta forma... (António)	<i>É na interacção com a vida real da turma e da reflexão que dela fazemos que nos desenvolvemos enquanto pessoas e profissionais. O que acabas de exprimir é um exemplo significativo...</i>							X
16/5/06	Na segunda parte da aula, os alunos foram divididos em quatro grupos, onde lhes foram apresentadas as personagens do Capuchinho Vermelho, em fantoches. (Edite)	<i>Organização do grupo-turma: trabalho de grupo.</i>			X				
	Os grupos tinham de inventar uma história com as personagens apresentadas, diferentes da história que conhecem. (Edite)	<i>Objectivo: criar uma história com fantoches.</i>			X				
	Contudo, no momento da apresentação da história apercebi-me que o facto de serem fantoches fez com que os alunos se distraíssem, estando somente preocupados com os gestos dos bonecos, não conseguindo construir uma história com princípio, meio e fim. Para tentar que tal não aconteça das próximas vezes, terminei a aula com uma chamada de atenção, uma vez que num teatro de fantoches a manipulação destes é importante, bem como a história que é contada. (Edite)	<i>Questões para reflexão: - que interacção ias tendo com os grupos durante a construção da história?</i>		X					
		<i>- Como foram constituídos os grupos?</i>		X					
		<i>- Ias acompanhando/supervisionando a produção dos textos?</i>		X					
		<i>- Deste indicações sobre como produzir as histórias?</i>		X					
		<i>- Construção do plano da história?</i>		X					
		<i>- Escrita dos tópicos para cada plano?</i>		X					
16/5/06	A turma foi dividida em grupos e estes trabalharam na formulação de quatro perguntas sobre os momentos mais importantes do texto. Esta estratégia exigiu uma leitura plena e apurada, a selecção da informação mais relevante e a adequação da comunicação escrita a aplicar. (Olga)	<i>Interessante, é que a formulação da questão prevê que se dominem as respostas e, portanto, haja compreensão.</i>							X
	Para além destes factores, os alunos mostraram-se bastante motivados devido ao facto de responderem a perguntas elaboradas pelos colegas e não por mim, e a discussão e participação em grupo em tarefas realizadas pelos colegas. Foi uma tarefa que os desafiou a uma correspondência às exigências requeridas pelos colegas. (Olga)	<i>A aprendizagem construída entre pares pode ser altamente motivadora.</i>			X				
		<i>Estratégia a aprofundar.</i>				X			
16/5/06	Como disse anteriormente, pretendo que os factos históricos não sejam entendidos como marcados no tempo e com o objectivo de os condenar a tal, mas que sejam compreendidos pelas razões que os levaram a acontecer. Na realidade esta é a estratégia que encontrei, que vai ao encontro dos objectivos pretendidos, a compreensão das fundamentações dos factos passados. Que levem o aluno a construir um significado próximo das suas motivações e que se identifiquem de algum modo com o que está a conhecer, criando pontos de referência pessoais. (Olga)	<i>Percebe-se claramente que adoptaste uma postura pedagógica de significação na aprendizagem da história, desviando o seu ensino de um mero somatório de datas, factos e personalidades.</i>						X	
	16/5/06 Iniciei esta aula com um diálogo com os alunos, relembrando os conteúdos abordados na secção anterior. (Alexandra)	<i>Tinham alguma relação com os objectivos da aula?</i>	X						

		<i>Foi uma revisão/actualização da matéria abordada?</i>	x						
	De seguida os alunos preencheram um questionário sobre os meios de transporte com o objectivo de ficar a conhecer os seus conhecimentos acerca deste tema.(Alexandra)	<i>Preocupação com a identificação dos pré-requisitos.</i>						x	
	Depois desta actividade, convidei os alunos a irem colocar, no quadro, algumas imagens de meios de transporte e referirem características próprias de cada imagem. (Alexandra)	<i>As características dos transportes foram registadas em algum suporte?</i>	x						
	Posteriormente distribui folhas de papel, lã, papel de lustro, rolas de plástico... de modo a que cada um desenhasse e ilustrasse o seu meio de transporte preferido. (Alexandra)	<i>Muito bem. Actividade plástica contextualizada.</i>			x				
	A actividade que se seguiu foi a apresentação dos trabalhos realizados e sua afixação no placard. (Alexandra)	<i>Em que consistiu a apresentação?</i>		x					
	Com o objectivo de introduzir a noção da quarta-parte distribui, por cada aluno, uma folha de papel para que a dividissem em quatro partes iguais. De seguida os alunos mostraram à turma as possibilidades existentes em dobrar uma folha em quatro partes iguais. De seguida pedi o auxílio dos alunos para cortar uma maçã em quatro partes iguais, de modo a que conseguissem perceber a noção de quarta-parte e de ¼. (Alexandra)	<i>A construção de conceitos é uma tarefa complexa. Do ponto de vista metodológico parecem-me correctas as acções desenvolvidas, (...)</i>					x		
		<i>(...) contudo, duas observações: - que reflexão sobre a acção foi efectuada? - quando dividias (ou os alunos) a unidade em 4 partes iguais, a observação da comparação com a unidade ia sendo efectuada?</i>		x					
	Depois disto foram realizados exercícios no quadro e uma ficha de exercício, como forma de consolidação. (Alexandra)	<i>Esta tarefa deu-te indicadores sobre as aprendizagens do conceito?</i>		x					
	Na minha opinião esta aula foi bastante positiva e dinâmica na medida em que fui capaz de movimentar várias estratégias e actividades didácticas, bem como diversas modalidades de avaliação e fui, também, capaz de facilitar formas de organização do trabalho variadas. (Alexandra)	<i>Revelas consciência do que esteve em jogo nesta prestação.</i>						x	
	Se voltasse a abordar, com os alunos, estes temas, penso que faria do mesmo modo, pois foi uma aula em que se aprendeu de um modo lúdico e consegui ver nos alunos entusiasmo, motivação e muito interesse nas tarefas propostas. (Alexandra)	<i>Claro. Mas há sempre aspectos que evoluem...</i>			x				
	No que toca às competências penso que desenvolvi um pouco mais a noção de utilizar diferentes modalidades de avaliação, como elemento regulador das aprendizagens dos alunos. (Alexandra)	<i>É uma competência profissional importante que comesas a mobilizar quase de forma natural...</i>						x	
16/5/06	Porque não começar a aula com os alunos a pintar um desenho? Foi o método que adoptei.	<i>Qual o objectivo da tarefa?</i>	x						

	Entreguei-lhes umas folhinhas com uma palavra para eles pintarem (dormir, remar, entre outras). Mesmo sem saberem qual a utilidade de tal desenho, as crianças não resistem e questionam-se sobre o objectivo daquela actividade. Eu mantive segredo, promovendo o efeito surpresa que mantinha os alunos interessados e atentos. (António)	<i>Que aprendizagens estariam subjacentes à tua proposta?</i>		x					
	Isto porque, o meu objectivo não é colocar os alunos em sentido e sintonia a entoar $6 \times 1 = 6$; $6 \times 2 = 12$ e por aí fora, como se de uma máquina se tratassem. (António)	<i>Esta prática de memorização já não faz sentido nos dias de hoje face às contribuições de perspectivas teórico-práticas que enfatizam os processos de compreensão.</i>							x
	Eu acredito que é com o constante exercitar da mente através de exercícios que a criança interioriza a tabuada do 1 ao 10. Tal não é possível (creio eu) se não compreenderem o que está por trás. É por isso que lhes tento mostrar o “outro lado”. (António)	<i>Tens razão quando privilegias a compreensão.</i>			x				
		<i>Mas recordo que não devemos ficar pela compreensão. A memorização também deve acontecer e não deve ser desvalorizada como muitas vezes se tem ouvido por aí...</i>				x			
	Então, peguei nos desenhos das crianças e selecionei os que para mim eram melhores (ou seja, os que estavam mais criativos) como forma de recompensa. (António)	<i>E por que razão não consideraste a opinião dos alunos nessa selecção?</i>		x					
	Agora já estavam prontos para ter contacto com a letra da música em suporte escrito, foi o que fiz. Entreguei-lhes a letra da música e sem pedir, começaram a ler ao ritmo da música. Conclui, pois, que para eles estava a ser significativa a leitura , o que tantas vezes se revela difícil enfiado para as crianças. (António)	<i>A leitura pela leitura é pouco motivadora se não estiver também associada alguma funcionalidade...</i>							x
	Então, abro mão da minha presença, caminho em direcção ao fundo da sala, e lá fico a observar as crianças a “beber” avidamente a imagem e o som que provinha do DVD, enquanto cantavam e se embalavam. Ali permaneço algum tempo, imóvel, vendo como as crianças desenvolvem competências de leitura, comunicação oral, expressividade (sozinhas) e me renovam o espírito ao ver a sua alegria. (António)	<i>Como vês, a simples presença de um DVD pode fazer “milagres”...</i>			x				
	Decido ir para junto delas novamente e peço-lhes para fazerem uma coreografia . Fazem-no natural, expressiva e autonomamente. (António)	<i>Como?</i>		x					
	No sentido de desenvolver a comunicação escrita, entrego-lhes um exercício para preencherem espaços com os termos abordados na música. (António)	<i>Prática da interdisciplinaridade, não é?</i>			x				
16/5/06	Reflectir é um processo que me leva a olhar para a intervenção com o intuito de a melhorar, porque só através desta, poderei pensar sem estar sobre pressão. (Carlos)	<i>É óbvio e já percebeste que este tipo de “observação distanciada” é um óptimo meio de desenvolvimento...</i>						x	
	Nesta minha intervenção, optei por fazer uma aula em que os alunos trabalhassem em grupos (de 5	<i>Que tipo? De que natureza?</i>		x					

	e de 3), aos quais foram distribuídas várias tarefas sempre com base no “ texto livre ” (Freinet) que as crianças tinham criado na aula anterior. (Carlos)	<i>Visavam a concretização de um projecto comum? (Questões que devem levantar aquando das planificações)</i>		x					
		<i>Revelas conhecimentos da Pedagogia de Freinet. A aprofundar.</i>						x	
	Pegando na história que venceu por unanimidade, que reflecte o consenso de todos embora exista crianças que são levadas sempre pela opinião dos outros , foi distribuído pelos grupos esse texto para que corrigissem os erros que o texto continha. (Carlos)	<i>Qual a razão?</i>		x					
		<i>O objectivo é que aos poucos, as crianças vão construindo opiniões próprias! E nós devemos favorecê-las... Só assim se constrói a democracia.</i>							x
	De uma forma global considero que foi uma aula interessante e em que se sustenta a ideia de Rousseau “ A educação deve nascer de dentro de cada um ”, isto porque cada um, dentro de um limite, esteve à vontade na realização das actividades dando sempre a sua opinião democraticamente. (Carlos)	<i>Se é uma citação deve ter página, não é?</i>		x					
	Já socialmente, os grupos souberam trabalhar com autonomia, em equipa, compreendendo o “risco” das respostas (menos um/mais um ponto no jogo) e testaram a comunicação de uma forma clara, sempre que comunicavam entre e inter grupos. (Carlos)	<i>Entre=inter; intra=dentro</i>							x
	Nesta aula a grande competência que desenvolvi, quanto à dimensão foi instrumental (saber – fazer), em, que desenvolvi a competência de planear, organizar e controlar o trabalho em grupo. (Carlos)	<i>São competências diferentes mas complementares: planejar/organizar é uma competência mais associada à planificação da acção (embora a (re)organização possa ocorrer durante a acção); controlar o grupo é mais uma competência “de acção”. A questão é saber qual é a tua consciência sobre as tuas capacidades, confiança e expectativa (positivas) relativamente à prática do trabalho de grupo como instrumento estratégico pedagógico importante em ordem ao desenvolvimento global das crianças. No sentido de : - aprendizagens formais (curriculares) - desenvolvimento do sentido crítico (desenvolvimento da cidadania) - Desenvolvimento da comunicação...</i>							x

		<i>Nota: À medida que nos aproximamos do fim do estágio, fazer um esforço de perceber quais as competências profissionais mobilizadas nas acções concretas de estágio e o grau de consciência que temos do seu “domínio”.</i>				X		
22/5/06	Neste dia, a aula incidiu essencialmente na realização de experiências sobre os diferentes tipos de materiais (sólidos, líquidos e gasosos). (Sofia)	<i>Qual o objectivo das experiências?</i>		X				
		<i>Devemos ter sempre presente o que pretendemos com as tarefas que propomos.</i>				X		
		<i>Seguiste o método experimental? (Problema-Hipótese-observação-validação das hipóteses- eventual retorno às hipóteses-conclusão)</i>		X				
	Os alunos identificaram facilmente as características dos materiais não só pelo que a imagem sugeria como também através das perguntas orientadoras que lhes ia formulando. (Sofia)	<i>Muito bem.</i>			X			
	Deste modo, como referi anteriormente, cada grupo realizou a experiência e apresentou as conclusões à turma. (Sofia)	<i>Muito bem.</i>			X			
	À medida que iam lendo as respostas que encontraram às questões e explicitando as conclusões, iam também registando-as no quadro para que no fim fosse possível sistematizar e para que todos ficassem a saber os conceitos relativamente a cada tema. (Sofia)	<i>Revelas preocupação com a sistematização da aprendizagem.</i>					X	
		<i>Este registo em “jeito” de relatório poderia ser uma alternativa, não achas?</i>				X		
	Como forma de avaliar, além da observação directa , propus a realização de uma pequena ficha de trabalho , que consistia apenas em preencher uma tabela fazendo associar imagens de diferentes matérias às suas características (ex.: ar – matéria gasosa). (Sofia)	<i>Esta preocupação com a avaliação é uma dimensão das competências profissionais que deves aprofundar.</i>				X		
	Seguidamente, antes de partir efectivamente para a área da matemática, deveria ter envolvido e deixar os alunos predispostos para a realização de situações problemáticas . Como? Por exemplo, colocando questões problemáticas para que eles reconheçam que necessitam testar e encontrar soluções para o problema em questão. (Sofia)	<i>O questionamento que implique o contexto, finalidades... deve estar presente no desenvolvimento curricular... Não esquecer que esse questionamento deve conter propostas desafiadoras, se possível, lúdicas, adequadas aos níveis e ritmos dos alunos...</i>						X
	Esta é, na minha opinião, uma das arestas que quero “limar”, uma vez que nem sempre faço esse envolvimento. Apesar de reconhecer esta lacuna, penso que neste momento ao reflectir sobre aquilo que já fiz, ou seja reflectindo sobre as minhas acções que coloquei em prática, já não cometo os mesmos erros que cometia, como por exemplo, esquecer-me de sistematizar ou não desenvolver determinados aspectos...além disso, progredi essencialmente na questão da interculturalidade , na capacidade de improviso e ainda, na gestão do comportamento na sala de aula . (Sofia)	<i>É reflectindo sobre a nossa prática que poderemos evoluir.</i>						X

	Esta última competência tem sido conseguida de um modo natural uma vez que, quando surgem problemas dessa natureza, encontro facilmente soluções adequadas, sendo a mudança de lugar ou a chamada de atenção os principais recursos que utilizo . (Sofia)	<i>Mas a principal estratégia está na “qualidade” das nossas propostas de acção, ou seja, na riqueza das experiências de aprendizagem que proporcionamos, assentes numa relação de amizade construída no e com o grupo/turma.</i>							X
	Como dizia, realizaram-se situações problemáticas (coloquei-as no quadro) e, no final, corrigiram-se, tendo sempre em atenção os seguintes passos: leitura do enunciado, representação do problema, explicação do processo , indicação, resolução, resposta e ainda, a análise de outras propostas de resolução. (Sofia)	<i>Se foram os alunos a fazerem “ isto”, parabéns!</i>			X				
		<i>Em vez da explicação do processo gostaria mais de “inventariação da estratégia”.</i>				X			
		<i>És capaz de explicar o porquê desta minha opção?</i>		X					
22/5/06	Iniciei a sessão com a leitura, feita pelos alunos, do texto criado por eles anteriormente. À medida que os alunos iam fazendo a leitura, eu ia preenchendo a grelha de avaliação da leitura, a pedido da professora cooperante, e ia questionando os alunos, por forma a saber se tinham compreendido o texto. (Rute)	<i>Preocupação com a avaliação dos alunos. Esta preocupação é fundamental em ordem a problematizarmos a nossa acção e evoluirmos profissionalmente.</i>					X		
	Neste sentido, gerou-se um pouco de barulho na turma, já que os alunos mais “despachados” ficaram sem nada para fazer. Optei por não passar para as situações problemáticas previstas sem todos terem realizado a cópia, uma vez que não fazia qualquer sentido uns estarem a fazer as situações e eu estar com os outros a fazer a cópia. (Rute)	<i>Pensa numa bolsa de recursos (leitura, pesquisas, jogos didácticos...) para os alunos que têm ritmos mais elevados. O ideal seria dar tarefas “adequadas” em função dos ritmos. Temos que aprender que as diferenças existem e que devemos lidar com elas...</i>				X			
		<i>Rute, procura perceber qual (quais) a competência profissional que achas que mobilizaste. É esta “consciência” que também deves exprimir aqui.</i>				X			
22/5/06 1.ª parte	A principal intenção desta aula era desenvolver nas crianças competências de questionamento. (Elvira)	<i>Muito bem. Objectivo importante na óptica do ensino/aprendizagem centrado na criança.</i>			X				
	Quando solicitadas a fazer questões umas às outras, surgiram muitas dificuldades . Se fosse eu a fazê-las obtinha respostas correctas, o que revelava a compreensão do texto. As dificuldades reveladas pelas crianças, demonstram a não participação activa nas aulas, ou seja, estas não estão habituadas a questionar, mas sim a serem questionadas pelo professor . Este tem a quase totalidade de “tempo de antena”. (Elvira)	<i>Porque será?</i>		X					
		<i>Ora aí está. É a assimetria discursiva que identificaste uma das características da escola transmissiva...</i>			X				

<p>Considero extremamente importante a construção de competências de questionamento nas crianças desde tenra idade. Em primeiro lugar, porque o facto de ter que questionar alguém sobre um conteúdo, neste caso, um texto, implica ter um conhecimento profundo sobre o mesmo, assim como uma estruturação mental mais elaborada. No fundo, a criança vai ter que estruturar o seu discurso de modo a questionar os colegas, e também, tem que pensar na resposta correcta, dado que será ela mesma a corrigir de acordo com a compreensão que fez do texto. Depois, porque é necessário que as crianças comecem a perceber que a escola é, ou devia ser, um lugar privilegiado para debater temas que elas próprias podem questionar. Por outro lado, dada a competitividade existente na sociedade, torna-se essencial desenvolver nas crianças o espírito crítico, que se traduz em contestar e questionar a partir da tomada de posições devidamente fundamentadas. (Elvira)</p> <p>Uma outra actividade realizada consistia em imaginar um diálogo entre duas personagens do texto, nomeadamente ente o peixe e o Pedro. As crianças tinham que formar pares e assumir uma personagem. Esta actividade tinha vários objectivos, entre os quais, incentivar as crianças a questionar, desenvolver a criatividade, promover a interacção aluno-aluno, e sobretudo perceber se as crianças já conseguiam ter autonomia de resposta, ou seja se eram influenciados pelas respostas dos outros ou se, pelo contrário, tinham confiança nas respostas que formulavam. (Elvira)</p> <p>Enquanto as crianças iam dialogando com os respectivos pares, fui passando em cada mesa para ouvir os diálogos que estavam a ser produzidos. (Elvira)</p> <p>Inicialmente, fiquei contente pois estavam a surgir diálogos diversificados e criativos, o que, normalmente não acontece, tendo vindo a verificar uma enorme tendência para copiar o trabalho do colega da frente, do lado ou de trás. (Elvira)</p> <p>Penso que este facto está relacionado com a faixa etária das crianças, na qual é mais natural estar sempre a olhar para aquilo que o outro está a fazer... Estas atitudes são facilmente perceptíveis, pois quando são questionadas sobre o motivo pelo qual dão determinada resposta, não sabem dizer porquê. Normalmente, no confronto de opiniões estão sempre de acordo com a maioria e com os alunos mais participativos. (Elvira)</p> <p>Contudo, quando começaram as apresentações dos diálogos produzidos, fiquei um pouco decepcionada, os dois primeiros pares foram fiéis ao que haviam feito, os seguintes, começaram a ser cópias dos anteriores. A diversidade de pensamento e o enriquecimento linguístico deixaram de existir, para dar lugar a uma repetição exaustiva que nada trouxe de novo. (Elvira)</p>	<p><i>Não posso estar mais de acordo com a tua argumentação.</i></p>			x			
	<p><i>A questão que coloco é: como organizar a prática que consubstancie os princípios que enunciaste?</i></p>		x				
	<p><i>Bem, é uma proposta que responde à questão atrás formulada e aos objectivos perseguidos nesta aula.</i></p>			x			
	<p><i>Muito bem. As decisões do professor devem ser apoiadas em dados fiáveis oriundos da observação cuidada. Por isso, o procedimento descrito é adequado.</i></p>			x			
	<p><i>Quais as razões que justificaram tais comportamentos?</i></p>		x				
	<p><i>Claro. Mas é porque existe esse poder do social sobre o individual que devemos estar atentos à forma como cada aluno vai construindo o saber.</i></p>			x			
	<p><i>Já estavas um pouco à espera, não?</i></p>			x			

	Quer dizer, as crianças perceberam que não tem interesse estar sempre a ouvir o mesmo discurso. E, quem lhes fez perceber isso, foi um aluno que normalmente não costuma participar nas actividades de grupo, mas que esteve motivado e empenhado na realização da actividade, de tal modo, que quando foi a sua apresentação fê-la de acordo com o que tinha preparado. Foi o último par a apresentar e conseguiu surpreender os colegas com a postura e perfeição da tarefa realizada. (Elvira)	<i>É por isso que é importante confrontar os alunos com as suas produções e reflectir sobre a validade/qualidade das mesmas, não é?</i>				X		
	Para mim, enquanto professora, este aspecto foi importante, pois fez-me verificar que é necessário mudar de estratégia de modo a conseguir que este facto não se mantenha. (Elvira)	<i>Reconheces mais uma vez a importância da reflexão/avaliação da acção como estratégia de auto-desenvolvimento profissional.</i>					X	
	Posso recorrer à escrita do discurso pelos alunos, e posterior leitura para a turma, o que impede a cópia de outros discursos. Ou então, antes dos pares iniciarem a apresentação, ter conhecimento prévio do conteúdo do diálogo e fazer uma breve introdução na qual enumerava dois ou três aspectos principais da conversa. Considero que numa primeira fase poderia experimentar a primeira estratégia. No entanto, acho que a última é mais rica pois as crianças têm restrições, mas não estão limitadas ao que está escrito. Penso que têm mais margem de “manobra”, embora tenham que se centrar nos pontos principais. Mas o ideal é após estas actividades conseguir que as crianças tenham confiança no seu trabalho. (Elvira)	<i>São hipóteses a validar...</i>				X		
22/5/06 2.º parte	A presente narrativa refere-se à segunda parte da sessão que ocorreu em condições um pouco especiais. Devido a motivos de saúde, a professora cooperante teve que se ausentar, logo após o intervalo. Esta foi uma situação nova para mim, contudo não senti qualquer dificuldade em controlar a turma. (Elvira)	<i>O que revela que já és capaz de, autonomamente, gerires a vida de uma sala de aula...</i>					X	
	As crianças estiveram a resolver situações problemáticas. Para a resolução das mesmas utilizaram estratégias diferentes. Na resolução da seguinte situação: “ No balde estavam 12 peixes, 3 eram sardinhas e 2 eram fanecas. Quantos eram os carapaus? “, as crianças revelaram muita dificuldade na sua resolução, o motivo desta dificuldade residia no facto de não terem conhecimento dos diferentes tipos de peixes existentes, o que invalidava a associação. (Elvira)	<i>Analisaste bem a situação e foste capaz de encontrar uma estratégia adequada face á análise.</i>			X			
	Confrontada com esta situação decidi mudar o enunciado, e dizer que os peixes que o avô tinha pescado não eram todos iguais e atribuí-lhes cores diferentes. Deste modo, o grupo 1 de crianças utilizou a seguinte estratégia: subtraíram 3 peixes vermelhos aos 12 e ficaram com 9. Posteriormente, subtraíram os 2 peixes amarelos aos 11 e ficaram com 7, os quais correspondiam aos peixes roxos. O grupo 2 de crianças recorreu a uma estratégia mais elaborada: primeiro somaram os três peixes vermelhos com os dois peixes amarelos, depois subtraíram-nos aos 12 e obtiveram o número de peixes roxos. (Elvira)	<i>O uso de estratégias diferentes na resolução de problemas indica níveis de desenvolvimento diferenciado dos alunos. A ideia é que criemos as situações de ensino/aprendizagem que levem os alunos mais fracos a evoluírem para as estratégias mais elaboradas.</i>						X

	Após esta análise é notória uma diferença no uso de estratégias pelos dois grupos de alunos. As crianças que constituem o grupo 1 utilizam estratégias mais elaboradas e, curiosamente, correspondem aos alunos que obtêm melhores resultados académicos. Porém, os alunos do grupo 2 utilizam estratégias menos elaboradas, principalmente nas situações problemáticas que exigem um raciocínio mental mais complexo. (Elvira)	<i>A análise que fazes é determinante em ordem à concretização de um ensino diferenciado e consonante com as capacidades e níveis de desenvolvimento dos alunos.</i>							X
22 e 23/5/06	Educar não é fabricar adultos segundo um modelo, é libertar em cada homem o que o impede de ser ele mesmo e lhe permite realizar-se segundo o seu “génio” singular.” Olivier Reboul, a filosofia da educação. (Patrícia)	<i>É um belo excerto. A expectativa é que a tua prática consubstancia a ideia central de educar é libertar e não constringer, determinar...</i>			X				
	De forma a entender o que é que as crianças entendiam por metade, dobro e triplo estabeleceu-se um diálogo. Na minha opinião, este diálogo foi muito produtivo dado que só desta maneira consegui ter um reflexo das ideias dos alunos. (Patrícia)	<i>O diálogo é uma possibilidade mas, por exemplo, a observação da realização de uma tarefa que exigisse aquele conhecimento, era outra estratégia...</i>							X
23/5/06	“Preocupa-me que haja professores que não consigam ensinar. Mas preocupa-me ainda mais o que ensinam. Ainda que de tal possam não ter consciência, transmitem valores. E, em função do seu sistema de crenças e valores, vão impregnando os alunos de solidariedade ou umbiguismo, de autonomia ou conformismo. Já dizia o Jung que, por força destes desmandos, todos nascemos originais e morremos feitos cópias...” José Pacheco in A Página. (António)	<i>É muito interessante o excerto que escolheste para esta reflexão. Mostra que, no fundo, cabe ao professor fazer opções cruciais: ou educa para a autonomia ou para o conformismo. E, destas opções, resultam consequências fundamentais para a organização da sociedade, não é?</i>							X
	A escola é vista como um centro de aprendizagens, no entanto, as suas actividades e funções não encerram nesse capítulo. Existe todo um conjunto de interações e espaços socializadores que remetem para o currículo oculto ¹ (Jurjo Torres Santomé em Entrevista a "a Página"). (António)	<i>É bom que já tenhas esta consciência. É que, muitas vezes, as aprendizagens feitas através do currículo oculto são bem mais determinantes na vida dos alunos do que obtidas pelo currículo oficial ou real...</i>							X
	Os jogos vão muito além do simples desenvolvimento físico-motor, implicam espírito de equipa, respeito, concentração, amizade, capacidade de adaptação e reacção a várias circunstâncias entre outros elementos que devem estar presentes no desenvolvimento físico e psicológico de qualquer criança. Segundo alguns autores, os jogos tradicionais fomentam e desenvolvem as seguintes características: cultura, movimento, competição saudável e festa. (António)	<i>É evidente que sim. O jogo, sendo uma actividade importante da área de expressão Físico-Motoras, proporciona o desenvolvimento de outras competências como tão bem reconheces.</i>			X				
	Nesta fase apercebo-me do tipo de relação que os alunos estabelecem entre si, os que se ajudam, os que se rejeitam, os que se relacionam, os que chamam a atenção, os que se “escondem”, ou seja, as personalidades das crianças são fáceis de captar neste tipo de actividades, onde as crianças se revelam verdadeiramente. (António)	<i>Os jogos são tempos privilegiados de observação que fornecem dados importantes para a intervenção.</i>							X

	<p>Aproveitei em duas ocasiões para intervir junto deles, sendo que vou incidir apenas sobre uma. Uma criança, no jogo da “Barra do Lenço” (jogo com forte pendor grupal), fica descontente por a sua equipa estar a perder e manifesta-o ausentando-se do jogo, ou seja, “prende o burro”☹. Sendo este um jogo de equipa, parei o jogo e fiz-lhe ver que sem a sua participação a sua equipa acabaria realmente por perder o jogo; que o importante era jogar e participar e que a equipa deve estar sempre unida. Após a minha intervenção a criança apercebeu-se que tinha errado e que a sua atitude não tinha sido a mais indicada.</p> <p>Neste dia, os alunos não aprenderam a tabuada ou a constituição das plantas, mas adquiriram um pouco mais do que é saber-ser (e do esforço que isso envolve da parte de cada um de nós), elemento muito importante na educação e desenvolvimento de uma criança. (António)</p>	<p><i>Usaste a avaliação no contexto da acção (natureza construtivista da avaliação formativa).</i></p>						x	
		<p><i>Claro. A formação das crianças não se restringe à aprendizagem académica e tu já o assumiste na prática.</i></p>			x				
23/5/06	<p>Este power point foi utilizado não apenas para consolidar os conhecimentos já adquiridos pelos alunos mas também para lhes despertar e satisfazer curiosidades sobre a evolução dos meios de transporte, uma vez eles poderiam confrontar-se com imagens relativas a essa mesma evolução.</p> <p>A forma como utilizei este material não foi, na minha opinião a melhor, pois eu disponha de muita informação o que levou, segundo o meu ponto de vista, a uma certa dificuldade em trabalhar com tanta informação ao mesmo tempo. Esta atitude fez com que a matéria fosse dada aos alunos de forma um pouco confusa o que não devia ter acontecido. (Diana)</p>	<p><i>Analisaste muito bem o problema e da reflexão feita extraístes conhecimento útil para o futuro profissional.</i></p>			x				
	<p>A segunda parte da aula como já referi, era a construção, feita pelos alunos, de vários instrumentos musicais. Após os instrumentos estarem construídos, levei os alunos a ouvirem uma música sobre a evolução dos meios de transporte. Pretendia que os alunos após ouvirem a música e de fazerem o ritmo, com palmas, uma ou duas vezes comigo, o fizessem com os diferentes instrumentos que criaram. Parece-me que é uma actividade bastante lúdica e criativa uma vez que os alunos estiveram envolvidos numa aula de expressão musical um pouco diferente do que normalmente estão habituados. Esta parte da aula a meu entender foi muito produtiva para os alunos. (Diana)</p>	<p><i>Creio que estiveste bem! É que o “envolvimento” dos alunos nas tarefas de aprendizagem é mais evidente quando participam na concepção, desenvolvimento e avaliação dessas tarefas. Este princípio também é válido para os materiais curriculares...</i></p>			x				
	<p>Existem outras competências que se têm vindo a desenvolver ao longo da prática pedagógica e que devido à experiência essas mesmas competências são cada vez mais aperfeiçoadas, nomeadamente o suscitar interesse e motivação aos alunos; envolve-los nas tarefas das aulas; seleccionar e elaborar o material adequado à matéria a ser leccionada; organizar a turma em grupos e distribuir tarefas a todos os elementos; observar e avaliar os alunos nas situações de aprendizagem, entre outras. (Diana)</p>	<p><i>Revelas possuir saberes e competências profissionais:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - motivar os alunos - envolver os alunos nas tarefas de ensino/aprendizagem - construção de materiais curriculares pelos alunos - organizar actividades de ensino/aprendizagem em grupo - observar e avaliar. 					x		

29/5/06	A presente aula tinha vários objectivos, entre os quais, os alunos tinham de compreender o que é um íman, as suas propriedades, aplicar estes conhecimentos na realização de experiências, conseguindo argumentar/explicar o porquê de se verificarem. Na aula ocorreu ainda a realização de um jogo que tinha como principais objectivos: os alunos serem capaz de se analisarem, mencionando os seus pontos fortes e mais fracos, analisarem os colegas e argumentarem, dizendo porque concordaram ou não com a avaliação que os restantes colegas fizeram de si. A aula terminava com os alunos a escolherem um colega com o qual se identificavam mais. (Edite)	<i>Objectivos da aula!</i>			x			
	A aula iniciou-se com as novidades de fim-de-semana que ocorreram no recreio da escola, uma vez que a sala estava a ser organizada para a realização das experiências. (Edite)	<i>Como decorreu a tarefa e que competências desenvolveram os alunos?</i>		x				
	Quando os alunos chegaram à sala, esta encontrava-se com uma disposição completamente diferente, encontrando-se sete mesas distribuídas pela sala, encostadas à parede com cartolinas a explicar a experiência que ocorria em cada uma das mesas, seis mesas todas juntas no centro da sala, um pouco encostadas para o fundo desta, existindo um espaço considerável entre o quadro e estas mesas. (Edite)	<i>A organização do espaço-aula deve variar em função das tarefas que nela têm lugar.</i>						x
	Os alunos ficaram bastante entusiasmados, pois, uma vez que não é hábito modificar-se a disposição da sala, sabiam que algo um pouco diferente iria acontecer. (Edite)	<i>Claro. A surpresa e a novidade: estratégias que costumam resultar...</i>			x			
	Os alunos sentaram-se no chão, virados para o quadro, formando uma “meia lua”. Seguiu-se um diálogo sobre os ímanes, o que seria um íman , o que eles sabiam sobre os ímanes... Os alunos já tinham alguns conhecimentos sobre esta temática e, como tal, fui aproveitando estes conhecimentos para dirigir o diálogo. Acompanhado a este esteve sempre a experimentação por parte de todos os alunos que, por exemplo, puderam verificar, manuseando os ímanes, que dois pólos iguais se repelem e dois opostos se atraem. Considero que com esta conjugação teoria – prática, os alunos percebem melhor o que estamos a tratar, conseguindo assimilar os conceitos. (Edite)	<i>Aprender é ampliar os saberes que já se possuem e tu revelas este entendimento.</i>					x	
		<i>Produzir conhecimento pela experiência é um dos caminhos.</i>				x		
		<i>Aprofunda esta ideia lendo, por exemplo, kolb (1984).</i>				x		
	Considero que ao realizarem as experiências da forma que organizei, orientei-me pelo método experimental, uma vez que os alunos perante diferentes problemas foram colocando as suas hipóteses (escreveram na ficha e mais tarde deram-nas a conhecer ao grupo.). De seguida realizaram a tarefa, observando o que acontecia e puderam verificar se o resultado ia de encontro às hipóteses que lançaram. No final, primeiro individual e posteriormente em grupo turma, as crianças retiraram as suas conclusões. (Edite)	<i>Recorres à investigação como estratégia de levar os alunos a construírem conhecimento. É também um caminho a percorrer em termos de desenvolvimento profissional.</i>					x	

	Quando pedi a primeira vez para mudarem de estação, criou-se uma confusão na sala, uma vez que uns ainda estavam a tirar as conclusões e a escrevê-las na ficha, não conseguindo gerir o tempo que tinham. Chamei a atenção de todos, pois senti a necessidade de reavaliar e repensar o que tinha de ser modificado para que tal não ocorresse novamente. Foi criada uma nova regra: eu iria bater as palmas no momento de mudar de estação e, caso não tivessem conseguido terminar a ficha deixariam ficar em branco e no momento da discussão da realização das tarefas, seriam aqueles grupos a responder. (Edite)	<i>Já foste capaz de lidar com a imprevisibilidade que caracteriza a actividade didáctica. Isto só é possível quando se é capaz de reflectir na acção.</i>					x	
	Após a realização de todas as experiências, os alunos tornaram a sentar-se no chão, agora organizados em grupo. Nesse momento analisámos em conjunto as experiências, verificando as hipóteses que tinham sido lançadas e as conclusões que foram retiradas. Esta estratégia possibilitou toda a turma repensar as experiências e argumentar o porquê de tal se ter verificado. Coloquei no quadro o título “Propriedades dos ímanes” e, no decorrer do diálogo, os alunos foram dizendo tópicos para estruturar um esquema no quadro. (Edite)	<i>A rotinização, paradoxalmente, pode ser inimiga de uma boa organização pedagógica. A “informalidade” da organização que vivenciaste foi determinante para o sucesso da aula e da aprendizagem.</i>						x
	Após o registo no caderno, os alunos sentaram-se novamente no chão, formando desta vez uma roda. Cada aluno tinha de falar de si, referindo-se aos seus “pontos fortes” e menos fortes. Esta actividade tinha como objectivo que os alunos se conhecessem melhor, realizando uma introspecção. (Edite)	<i>Aqui recorres à auto-avaliação. É um momento de consciencialização das aprendizagens/não aprendizagens.</i>					x	
	A aula terminou e não tive tempo de realizar a última parte do jogo que era, os alunos pensarem e, consoante o que ouviram de cada um, da sua personalidade, juntarem-se. Contudo, esta actividade foi realizada no dia seguinte no início da aula. (Edite)	<i>Uma planificação nunca pode ser rígida e se alguma actividade não foi realizada poderá ser remetida para o dia seguinte. Foi de resto o que fizeste.</i>						x
	Nesta aula considero que desenvolvi algumas competências, como por exemplo a de organizar o espaço consoante as actividades a realizar; desenvolver competências nas crianças, tendo como base os seus conhecimentos e experiências e desenvolvi a competência de tomar decisões para contribuir para o bom funcionamento da aula. (Edite)	<i>Revelas possuir competências relativas: - à organização dos espaços escolares - a usar os saberes prévios dos alunos - a lidar com a imprevisibilidade.</i>					x	
29/5/06	Esta sessão foi iniciada com a hora das novidades, onde os alunos puderam partilhar as experiências vividas durante o fim-de-semana com os colegas. Tive uma conversa com os alunos baseada no questionamento aos alunos acerca do tempo que fez no fim-de-semana, de modo a introduzir o tema a abordar: as estações do ano e o tempo que faz em cada uma delas. (Sara)	<i>Preocupação com a mobilização de pré-requisitos, não é?</i>					x	
	Todas as opiniões foram registadas no quadro pelos alunos. Depois do registo de todos os conhecimentos das crianças acerca deste tema, formei quatro grupos (um de quatro e três de cinco elementos) e cada grupo escolheu uma estação do ano. Após, escolhidas as estações, cada grupo construiu um texto acerca da sua estação, seguindo os tópicos por eles registados anteriormente no quadro. Esta tarefa permitiu a utilização dos conhecimentos pelos alunos já adquiridos para a elaboração de algo novo, um texto. (Sara)	<i>A partir de que critérios foram construídos?</i>		x				

	Posteriormente estes textos produzidos em grupo foram apresentados oralmente aos colegas, por um representante que cada grupo elegeu. (Sara)	<i>Antes da apresentação os textos foram objecto de alguma correcção?</i>	x						
29/5/06	Esta era a minha intenção, não só perceberem que o som se propaga em diferentes materiais, mas que existem nos mesmos meios de propagação, formas de melhor propagação, consegui que eles me justificassem pondo questões em sentido contrário à conclusão que queriam chegar. (Olga)	<i>A argumentação e a contra-argumentação são estratégias que se inscrevem na perspectiva interaccionista/construtivista da aprendizagem. Para além de promover a aprendizagem, revelam indicadores da qualidade das aprendizagens construídas.</i>							x
	Estas experiências foram orientadas através de um guião previamente distribuído à turma (anexo I). Penso que de uma próxima vez o guião já se poderá apresentar sem o procedimento previamente escrito, o que levará os alunos a tentarem compreender o objectivo da experiência antes de a fazerem. (Olga)	<i>E podem ser os próprios alunos a “imaginar” os procedimentos a partir do problema e das hipóteses formuladas no grupo-turma, não achas?</i>				x			
	Os resultados foram bastante interessantes e motivou os alunos a repararem nas suas expressões e melhorá-las através da auto-crítica e observação crítica dos colegas. (Olga)	<i>A aprendizagem colaborativa mobiliza a observação e a escuta dos colegas comparando os dados observados com as suas próprias ideias. É neste sentido, que se desenvolve uma atitude de hetero e de auto-crítica responsável.</i>							x
	É de referir que este tipo de abordagens gera um clima afectuoso entre a turma e as professoras, sendo mais fácil interagir e compreender o raciocínio deles. (Olga)	<i>Tomaste consciência de que a aprendizagem colaborativa é uma abordagem estratégica excelente para promover/aprofundar competências relacionais/sociais entre os alunos e entre estes e o professor. Revelas também o entendimento de que a aprendizagem é um processo complexo que não se restringe à dimensão cognitiva.</i>					x		
29/5/06	Ao longo desta aula senti que ainda tenho de aprofundar o meu conhecimento ao nível das práticas experimentais. A forma como eu conduzi as experiências realizadas não foi a mais correcta. (Sónia)	<i>Explica o sentido da tua afirmação.</i>		x					
	A componente prático – científica é um aspecto que devemos desenvolver nos nossos alunos desde muito cedo. Contudo, durante a minha prática pedagógica não considerei este aspecto. Pois, como os manuais só contemplam as experiências no final do ano lectivo, foi esse o meu procedimento. (Sónia)	<i>Creio que fizeste uma boa reflexão.</i>				x			
		<i>Os manuais não podem ser confundidos com os programas nem com a sua sustentação teórica. Os conteúdos do Estudo do Meio devem ser abordados desde o início do ano numa lógica de problematização que é incompatível com a organização de alguns manuais...</i>					x		

	Nesta aula não fui capaz de encorajar a discussão de diferentes pontos de vista entre os alunos e não conduzi correctamente a organização e o registo da informação. Apesar disso, a minha prestação foi positiva, pois penso já ter desenvolvido competências que me permitam orientar uma aula e ajudar os “meus” alunos a progredirem nas suas aprendizagens. (Sónia)	<i>Apesar dos aspectos comunicacionais e organizacionais suscitarem alguma preocupação, sentes que no geral já és capaz de ajudar os alunos a evoluírem.</i>					X	
		<i>Pois bem, tens que “trabalhar” os pontos fracos que já identificaste.</i>				X		
	Ser competente é, entre muitas outras coisas, ser capaz de (re) agir perante uma situação nova dependendo do contexto, assim, tento lidar com situações novas com naturalidade e calma. Em contexto de sala de aula surgem muitas situações, que por vezes, é difícil gerir, principalmente o comportamento dos alunos. (Sónia)	<i>Sobretudo quando se adoptam metodologias suportadas por perspectivas construtivistas-interaccionistas da aprendizagem, há competências que não podem deixar de entrar na “carteira profissional” do professor: lidar com a incerteza e a imprevisibilidade, construção de dispositivos de cumprimento das regras... É este o caminho do desenvolvimento profissional...</i>						X
30/5/06	Antes de iniciarem o trabalho, indiquei qual a finalidade (no início da prática pedagógica não dava tanta importância em explicar primeiro qual o objectivo da tarefa, mas agora considero crucial uma vez que contribui para um maior envolvimento e motivação dos alunos). (Sofia)	<i>Conhecer as razões e as finalidades com que determinada actividade de ensino/aprendizagem se realiza é mais motivador para os alunos... mas se for possível conceber, desenvolver e avaliar a actividade de forma partilhada (com os alunos) a adesão e o envolvimento será ainda maior...</i>						X
	Quando preparados para iniciar a representação, dialogámos sobre os critérios que seriam tidos em conta na eleição do melhor teatro e decidiu-se que seria o melhor aquele que possuísse uma história original e bem construída, os elementos do grupo dessem movimento às sombras, colocassem bem a voz e fossem claros. (Sofia)	<i>Muito bem. Construção colectiva dos critérios de avaliação.</i>			X			
	A actividade seguinte consistiu numa actividade lúdica, diferente e relacionada com ímanes: construir um objecto decorativo em massa moldável (colocando depois um íman na parte detrás). Reparti pelos alunos o fimo (massa de moldar), tendo cada um a tarefa de o decorar e construir conforme o gosto pessoal. (Sofia)	<i>Tratou-se de uma actividade que visou articular áreas de saber diferentes (construção de conceitos e expressão plástica).</i>			X			
		<i>São actividades que, sendo motivadoras, devem ser reconduzidas noutros contextos de aprendizagem.</i>				X		
	Na minha opinião, esta aula foi bastante interessante e dinâmica. Envolveu fortemente os alunos na realização das tarefas, uma vez que estas eram apelativas e diferentes das do dia-a-dia. (Sofia)	<i>Já “realizaste” que as aulas podem ser interessantes e dinâmicas.</i>					X	

		<i>Como comprovaste com a tua prática, basta que as nossas propostas sejam "desafiadoras", contem com a participação dos alunos e tenham características lúdicas...</i>							X
	Relativamente às competências profissionais que mobilizei, organizei o espaço de forma a realizar diferentes modalidades de trabalho (individual e em grupo), selecionei material e objectos adequados à natureza das tarefas, propus actividades diferenciadas, acompanhei e orientei os alunos e improvisei o final da aula. Promovi ainda, o diálogo em torno de valores. (Sofia)	<i>Revelas estar à vontade com:</i> - organização dos espaços - a realização de diferentes modalidades de trabalho - a selecção/adequação/construção de material curricular adequado à natureza das tarefas - a adequação das actividades às diferenças no grupo-turma.						X	
30/5/06	Com a ajuda de uma balança de pratos foram comparadas massas entre objectos escolhidos pelos alunos. (Alexandra)	<i>A aprendizagem como interacção sujeito-objecto. Creio que já assumiste, este princípio tal é recorrente na descrição da tua prática.</i>						X	
	Na minha opinião esta aula foi bastante agradável, lúdica e activa, uma vez que fui capaz de preparar estratégias/actividades que despertaram a motivação, curiosidade, interesse e empenho dos alunos. (Alexandra)	<i>Tal como já referi anteriormente, desenvolves o currículo de forma dinâmica e motivadora.</i>						X	
		<i>A aprofundar este caminho.</i>					X		
	O que significa que fui capaz de seleccionar, adaptar e criar estratégias/actividades de forma correcta do ponto de vista científico, didáctico e pedagógico. Consegui elaborar e seleccionar material auxiliar diversificado e adequado às estratégias/actividades escolhidas. (Alexandra)	<i>Reconheces ter desenvolvido competências importantes que todavia continuam a desenvolver-se...</i>						X	
	Fui capaz de encorajar os alunos a formularem hipóteses e a validá-las, visto que eles tiveram oportunidade de fazerem estimativas em relação à comparação de massas e aos pesos de cada colega e testá-las a partir das balanças. (Alexandra)	<i>Usar a metodologia da investigação para o desenvolvimento curricular de certas matérias é hoje uma dimensão de desenvolvimento profissional fundamental. E tu comesas não só a compreender estes princípios como a mobilizá-los na prática.</i>						X	
	Incentivei os alunos a fundamentarem as suas ideias e a discutirem os seus pontos de vista. Penso que fui capaz de provocar conflito cognitivo, nos alunos, com o decorrer desta aula. (Alexandra)	<i>Muito bem. Só assim é que os alunos aprendem de forma significativa.</i>			X				

	Na minha opinião a maioria dos alunos consegui adquirir as competências propostas para este dia, na medida em que estiveram sempre empenhados e interessados no decorrer das actividades que se iam desenrolando ao longo da manhã. Não houve momentos “mortos” e isso é óptimo, pois os alunos não se cansam e conseguem trabalhar “brincando”. (Alexandra)	<i>Tens indicadores de evidência para o que referes?</i>	x					
	Se realizasse, novamente, esta aula apenas mudaria algumas coisas, pois a ficha diagnóstica continha uma ou outra questão desadequada, que não provocou qualquer conflito cognitivo nos alunos. Mudaria, também, o modo da realização da comparação de massas, pois esta foi realizada de forma, um pouco confusa. (Alexandra)	<i>É esta reflexão que nos faz “crescer” enquanto profissionais.</i>			x			
30/5/06	Neste dia dei uma ficha de avaliação de estudo do meio, convém referir que optei por realizar a mesma ficha que a turma já tinha realizado uma vez que queria saber se tinham adquirido bem a matéria. (Patrícia)	<i>Entre os dois momentos da avaliação, que foi feito relativamente às “matérias” identificadas como não aprendidas?</i>		x				
	Relativamente ao que penso deste tipo de tarefas, já deixei bem patente a minha opinião. (Patrícia)	<i>Sim, e reconduzo o comentário feito então.</i>			x			
<i>Total de feedbacks por categoria no mês de Maio</i>			7	34	45	28	35	36
<i>Total</i>			185					
5/6/06	Para levar os alunos a consciencializarem-se desses valores, optei por manter inicialmente um diálogo de modo a confronta-los com situações por eles vividas no dia a dia. Seguidamente li uma história que abordava um dos valores, pedindo-lhes de seguida para eles interpretarem o que tinham acabado de ouvir. Esta actividade mostrou-se bastante interessante, pois no decorrer dela, os alunos tiveram a possibilidade de se auto-avaliarem e de se confrontarem com situações em que esses valores estavam ou não presentes. (Diana)	<i>Reforças a ideia da aprendizagem contextualizada.</i>					x	
		<i>Revelas ter preocupação com a reflexão na acção.</i>					x	
	Partindo de alguns valores por eles já apontados construí, com os mesmos, um mapa conceptual. Todos os valores que iam sendo descobertos pelos alunos foram de certa forma trabalhados embora uns fossem mais que outros, pois achei mais interessante explorar os valores com os quais os alunos se confrontam no seu dia a dia (amizade, confiança, sinceridade, etc.). (Diana)	<i>A construção de mapas conceptuais é uma estratégia excelente de aprendizagem significativa. Permite ir alargando os quadros conceptuais dos alunos...</i>						x
	Após terem aprendido a função dos diferentes balões que a constituem, assim como o que é uma vinheta e uma prancha, cada aluno , individualmente criou a sua própria banda desenhada , tendo o cuidado de na construção do texto, colocar em evidência um dos valores aprendidos. (Diana)	<i>Além da produção de texto em banda desenhada individual, a proposta que fizeste procura integrar saberes apreendidos. Poderás integrar as duas propostas numa só. É uma mera sugestão que avaliarás sobre a sua pertinência!</i>				x		
	Várias foram as competências desenvolvidas nesta aula, como também já o tinham sido em aulas anteriores. A que esteve mais em evidência foi o diálogo gerado com os alunos . Este é de extrema importância, uma vez que a partir dele os alunos recuperam as suas experiências pessoais e adequam-nas ao tema que está a ser tratado . (Diana)	<i>Revelas estar à vontade com:</i> - O diálogo - mobilização dos saberes prévios dos alunos - adequação desses saberes e experiências vividas ao tema.					x	

5/6/06	O principal objectivo desta aula era as crianças realizarem experiências com água, mas concretamente o seu efeito nas substâncias. Esta, teve início com um desafio lançado aos alunos, (Elvira)	<i>Aprender também é reagir pela acção e reflexão aos desafios que são lançados...</i>								X
	Esta actividade tinha vários objectivos: perceber se as crianças, nesta altura, já conseguiam através de alguns elementos construir um pequeno texto; desenvolver a capacidade de se posicionar criticamente em relação ao seu trabalho e aos trabalhos dos colegas, mas principalmente verificar um aspecto de que já venho falado há algum tempo, e que se prende com a “defesa” do seu próprio trabalho e não a cópia dos trabalhos dos colegas. (Elvira)	<i>Muito bem, os objectivos “pensados” na perspectiva de quem aprende...</i>			X					
	Desta vez, decidi utilizar uma estratégia diferente e pretendia saber qual o seu resultado. Os resultados obtidos foram satisfatórios, ou seja, cada criança escreveu o seu próprio texto e apresentou-o à turma, como estavam condicionados com o que haviam escrito, não puderam alterar sendo influenciados pelos outros. (Elvira)	<i>Estás a construir a competência de investigar a prática. É assim mesmo que se cresce profissionalmente.</i>			X					
	Achei particularmente interessante a expressão de espanto que as crianças fizeram quando antes de fazerem a actividade eu lhes propus que fossem eles a avaliar os trabalhos produzidos. (Elvira)	<i>Muito bem. Auto e hetero avaliar é também uma competência que se deve desenvolver nos alunos.</i>			X					
	Outro acontecimento curioso foram os critérios que eles definiram para avaliar. Foi interessante, pois demonstrava a representação que tinham do conceito de frase e de texto, os quais não são fáceis de construir. Notava-se isso, quando afirmavam “Não é uma frase porque não tem sentido, não entendemos o que quer dizer...” (Elvira)	<i>Creio que já assumiste que o caminho a percorrer é esse: confiar nos alunos e ajudá-los a construir as suas próprias competências.</i>						X		
	Por outro lado, também era notório o crescimento que fizeram ao nível da comunicação horizontal, conseguiam ouvir as opiniões dos outros e argumentar quando não concordavam. Isto, também se verificou na votação democratica de eleger do melhor texto uma vez que esta ocorreu passivamente. (Elvira)	<i>Prática fundamental em ordem ao desenvolvimento da cidadania.</i>			X					
	Assim sendo, fiz no quadro uma espécie de mapa conceptual onde escrevi as ideias referidas pelas crianças, de forma a sistematizar a informação. (Elvira)	<i>É uma forma de aprender, sistematizar e avaliar a aprendizagem.</i>			X					
	Depois, resolveram algumas adivinhas sobre este tema, estavam motivados, não pensei que fossem gostar tanto... Havia várias pistas, no entanto eu só ia dando uma de cada vez. Acertavam quase sempre ao fim segunda pista. De uma próxima vez vou sugerir-lhes que façam o inverso, isto é, que construam as adivinhas e as leiam para os colegas adivinharem. Esta tarefa pressupõe um nível de conhecimento bem definido. (Elvira)	<i>É também uma estratégia que motiva os alunos...</i>			X					
	A realização de experiências revelou-se uma actividade muito enriquecedora, como escolhi o trabalho em grupo e as crianças ainda não conseguem trabalhar baseando-se nesta metodologia, à medida que o trabalho ia decorrendo eu ia dando dicas de organização, uma vez que são sempre os alunos mais participativos que querem executar as tarefas. (Elvira)	<i>Claro. Só é possível aprender a trabalhar em grupo quando se proporciona a interacção com essa forma de organização do trabalho escolar.</i>			X					

	Deste modo, antes de realizar a experiência questionei as crianças sobre o que é que eles achavam quer ia acontecer a uma peça de roupa se eu, por exemplo, lhe virasse água em cima. Obtive uma grande variedade de hipóteses, o que proporcionou a curiosidade e argumentação de saber quem é que tinha razão. (Elvira)	<i>Já o referi atrás: estás a construir uma metodologia fundada na problematização que parece começares a apreciar. É um caminho promissor...</i>						X	
	O seu discurso evidenciou o seu conhecimento sobre esta temática. Cada criança tinha uma grelha na qual tinha que registar a hipótese que formulou e depois o que experienciou. (Elvira)	<i>É importante conceber estes suportes, podendo a sua estrutura ser mais ou menos complexa face aos objectivos perseguidos e à natureza da experiência...</i>							X
	O entusiasmo reinou quando lhes pedi para experimentar com os materiais que tinham na mesa, e verificar o que é que acontecia na realidade. Na verdade, uns validaram a sua hipótese outros não. Porém, o mais importante para as crianças foi serem elas próprias a descobrir a resposta. (Elvira)	<i>Confirmaste que a descoberta e a construção de novos saberes é uma tarefa do aluno. Mas o professor tem um papel fundamental neste processo ao criar o contexto e as situações que suscitem a aprendizagem...</i>							X
	Utilizei esta metodologia para as outras experiências pois considero que só existe verdadeira aprendizagem quando uma criança confronta aquilo que sabe com algo que lhe é “desconhecido”, no caso particular das experiências, o recurso ao método experimental é essencial. Isso confirma-se pelo comportamento das crianças, inicialmente elas formularam uma hipótese, mas após terem experimentado e visto o resultado, as que acertaram afirmaram já ter experimentado noutro contexto, as que erraram aprenderam naquele momento, afinal foi o resultado de uma acção feita por elas. (Elvira)	<i>Há muitos conteúdos que podem ser abordados e aprendidos mobilizando o método experimental e envolvendo as crianças activamente no processo investigativo. É uma metodologia que gera aprendizagens significativas de natureza académica, mas também social.</i>							X
	É chegado o final do ano lectivo, altura em que se faz um balanço do percurso efectuado. Este ano foi muito enriquecedor em termos pessoais e profissionais, na medida em que estive confrontada com uma situação nova. (Elvira)	<i>Reconheces a importância da confrontação com experiências novas como estratégia de crescimento pessoal e profissional.</i>						X	
5/6/06	Este espaço fomenta a comunicação oral das crianças e permite sempre ao professor aproveitar um ou outro relato para introduzir o tema que pretende abordar com os alunos, fazendo-o de um modo natural. Como o tema incidia sobre “Os Animais”, decidi aproveitar alguns relatos das crianças para falar um pouco sobre eles até chegar à tartaruga. (António)	<i>O princípio é esse: desenvolver o currículo a partir dos saberes e experiências das crianças.</i>							X
	É então que lhes leio a história “A lebre e a tartaruga”. Os alunos gostaram deste momento e desdobraram-se em questões, tendo sido criado um espaço de diálogo enriquecedor que predispôs as crianças para a actividade seguinte. (António)	<i>Ler e ouvir ler são actividades que a escola deve proporcionar.</i>					X		
	Decidi dispor os alunos em grupos de três com o intuito de eles lerem, tratarem a informação e realizarem um exercício inerente à mesma. Os alunos gostaram imenso desta actividade mantendo-se motivados e terminando a tarefa antes do tempo esperado (por mim). (António)	<i>Mais uma aprendizagem, não foi? A natureza da tarefa e o empenho com que é realizada determina o tempo...</i>							X
	De seguida, solicitei-lhes que elessem um porta-voz no seio de cada grupo para se deslocar ao quadro e relatar aos restantes colegas da turma o que tinham aprendido. (António)	<i>Apelo à participação democrática dos alunos. Este procedimento tem impacto no desenvolvimento da cidadania...</i>							X

	<p>No decorrer desta actividade surge uma boa e agradável surpresa, o “António” (nome fictício) entra na sala e vem ter comigo. O António é uma criança com deficiência mental e espinha bífida. Uma criança com um futuro muito limitado (como se percebe) e, embora toda a comunidade educativa tenha noção desse infeliz facto, a alegria do António logo nos faz esquecer a sua infortúnia e nos motiva para lhe darmos o carinho que ele merece (todas as crianças merecem, umas mais do que outras...). A esta criança foi dada a oportunidade de comprar um periquito, o Ambrósio (nome dado pela criança à ave), que o acompanha na escola e nos futuros internamentos a que a criança estará sujeita. Inconscientemente, pergunto-lhe pelo Ambrósio, e eis que me lembro, porque não enriquecer um pouco mais a aula e convidar o António a trazer o seu comparsa? Foi o que fiz, e o António cheio de alegria foi buscar o seu amigo e enquanto o diabo esfrega o olho lá estava o periquito em cima da minha secretária, a ser devorado pelos olhos das crianças. Estando o animal um pouco assustado, pedi às crianças para permanecerem em silêncio até a colorida ave repousar. Então, quando as condições estavam criadas comecei a sussurrar às crianças, questionando-as sobre as características do Ambrósio. Esta foi, sem dúvida, das experiências mais fantásticas que já vivi como professor. A aprendizagem em contexto esteve aqui presente, embora breve, decerto muito marcante quer para mim, quer para as crianças, como até para o António e quem sabe... para o Ambrósio. Por hoje já chega, agradecemos e dizemos um “Até já António...”. (António)</p>	<p><i>São estas experiências que nos fazem crescer como professores...</i></p>					x	
	<p>Para terminar a aula entreguei aos alunos uma folha de autoavaliação. Nela pretendia que registassem o que tinham realizado, o que tinham aprendido, se tinha sido fácil e se tinham gostado. (António)</p>	<p><i>Muito bem como proposta de trabalho. Considero também os itens adequados.</i></p>			x			
	<p>A autoavaliação permite aos alunos repensarem sobre o que aconteceu na aula, qual a sua prestação, o que aprenderam, o que consideram ter sido difícil, o que o professor deve alterar para facilitar as aprendizagens, entre muitos outros elementos. A questão da autoavaliação é muito importante e deve assumir um carácter permanente no espaço de sala de aula. Acarreta vantagens para o aluno e para o professor. A mim, permite-me ter o registo (<i>feedback</i>) da noção que os alunos têm do desenrolar da aula e de todos os processos, conteúdos e aprendizagens inerentes à mesma. (António)</p>	<p><i>Uma questão: os itens eram graduados ou suscitavam apenas uma descrição das aprendizagens, dificuldades...?</i></p>		x				
	<p>A autoavaliação permite aos alunos repensarem sobre o que aconteceu na aula, qual a sua prestação, o que aprenderam, o que consideram ter sido difícil, o que o professor deve alterar para facilitar as aprendizagens, entre muitos outros elementos. A questão da autoavaliação é muito importante e deve assumir um carácter permanente no espaço de sala de aula. Acarreta vantagens para o aluno e para o professor. A mim, permite-me ter o registo (<i>feedback</i>) da noção que os alunos têm do desenrolar da aula e de todos os processos, conteúdos e aprendizagens inerentes à mesma. (António)</p>	<p><i>Reconheces a importância da auto-avaliação e já a integras na tua prática. Parabéns.</i></p>				x		
	<p>Esta actividade, a meu ver deve ser realizada em suporte escrito já a meio do 2º ano, mas deve estar presente desde o primeiro. (António)</p>	<p><i>Acho que sim. Trata-se de um exercício de reflexão que ajuda os alunos a tomarem consciência das suas aprendizagens...</i></p>			x			
	<p>No segundo já é exigível às crianças que sejam capazes de formular registos escritos com alguma clareza, organização e correcção sobre as suas aprendizagens. (António)</p>	<p><i>O que referes é correcto desde que o nível de desenvolvimento e as competências dos alunos o permita.</i></p>			x			

	Contudo, no contexto desta turma, apenas foi possível observar trechos de palavras à deriva sobre pensamentos algo desorganizados. Crianças que não estão habituadas a desenvolver a escrita de forma autónoma, não são capazes de criar textos por si só, restando-lhes competências (e mesmo neste caso poucas crianças) para realizar exercícios de cópia. (António)	<i>Mas são experiências de aprendizagem como as que propuseste que os alunos são capazes de evoluir...</i>			x			
	Um obrigado aos autores que quebraram (ou contribuíram) o <i>behaviorismo</i> e as planificações fechadas, pois caso contrário o Ambrósio não teria participado na aula, e que rica experiência se revelou... (António)	<i>É obvio que com uma planificação fechada o Ambrósio nunca faria parte desta narrativa... o que seria uma pena, confesso...</i>						x
6/6/06	Neste mapa tracei um itinerário de uma viagem que um dos alunos gostava de fazer. Foi no decorrer deste diálogo que surgiu a palavra itinerário e a definição do seu conceito. (Edite)	<i>Bem observado. Conceito construído na interacção e não transmitido.</i>			x			
	Todos desenharam um itinerário que gostariam de realizar, dizendo porque optaram por passar por aquela cidade. (Edite)	<i>A tua proposta induz a mobilização da argumentação dos alunos. Muito bem.</i>			x			
	Foi uma tarefa interessante, na medida em que através desta actividade os alunos foram conhecendo um pouco melhor algumas características de algumas cidades, como por exemplo Santarém. (falaram das Portas do Sol, dos campinos...). Um aluno perguntou ainda como se chamavam os habitantes de Santarém. Toda a turma, após reflectir, concluiu que não sabiam, ao que eu dei a solução. O mesmo ocorreu com Castelo Branco. (Edite)	<i>Embora pudessem recorrer a outras fontes (livros, enciclopédias, internet...) percebe-se que foi a dinâmica interactiva da aula que suscitou aquelas aprendizagens... É assim mesmo.</i>			x			
	Como estávamos a falar de itinerários, contei aos alunos uma história de um pirata que deixou um mapa de um tesouro escondido debaixo de uma mesa. Os alunos, bastante entusiasmados, encontraram os mapas debaixo de cada uma das mesas deles. Com as pistas que lhes foram dadas e com o mapa, o objectivo era que os alunos traçassem o itinerário percorrido até encontrarem o tesouro. (Edite)	<i>A aprendizagem pode ser bem interessante se a soubermos imbuir de alguma ludicidade. E tu revelas que já percebeste como conduzir o processo de ensino-aprendizagem.</i>			x			
	A aula prosseguiu coma realização de uma actividade que vai ser apresentada na festa de final de ano. Esta actividade consistia em os grupos aprenderem uma coreografia para cada um dos três estilos musicais escolhidos (valsa, rock and roll e hip hop). Os alunos começaram por ouvir as três musicas, tendo como objectivo estes familiarizarem-se com elas, conseguindo distingui-las, A próxima etapa foi dividir a turma em três grupos, onde, de forma gradual, os alunos foram aprendendo as coreografias. No final das aulas verifiquei que os alunos já sabiam grande parte das coreografias, o que é um indicador de aprendizagem. (Edite)	<i>A percepção da utilidade de qualquer aprendizagem é um factor motivacional adicional determinante ao sucesso da mesma.</i>						x

	Em suma, considero que, como em aulas anteriores, desenvolvi mais uma vez a competência de gerar conhecimentos partindo das experiências de cada aluno , desenvolvi a competência de ser criativa nas tarefas a propor e considero também que desenvolvi a competência de inventar e ensinar uma coreografia, a ser apresentada na festa do final de ano, sentindo-me agora um pouco mais apta no desenvolvimento de actividades físico-motoras , algo que, em reflexões anteriores não considerava. (Edite)	<i>Ressaltaste que manifestas as competências de:</i> - rentabilizar os saberes prévios para novas aprendizagens. - apelar à criatividade no desenvolvimento das tarefas - dar relevo à funcionalidade - dar relevo às actividades de expressão físico-motoras.					X	
6/6/06	Neste dia eu pretendia exercitar e consolidar os conteúdos inerentes ao tema de Estudo do Meio “Os Animais”. De início dialoguei com os alunos sobre as aprendizagens realizadas no dia anterior e fui registando os conceitos no quadro para os alunos reagruparem a informação mentalmente e tomarem de novo contacto com as palavras. (António)	<i>Actualização dos saberes adquiridos visando ampliá-los na aula de hoje. É um passo que não devemos ignorar no desenvolvimento curricular.</i>				X		
	É uma actividade muito interessante pois obriga os alunos a reflectir, uma vez que não têm suporte físico para apoiar o seu pensamento, restando-lhes aceder à sua memória ou (melhor ainda) raciocinar sobre a pergunta e procurar estratégias para a ela conseguir responder. Os resultados foram muito positivos, o que revela que as actividades do dia anterior surtiram efeito. (António)	<i>Sem memória não é possível raciocinar. Raciocinar pressupõe estabelecer certas relações entre conhecimentos... que se “encontram na memória”.</i>						X
	Na próxima aula vou colmatar essa brecha e lançar novamente o exercício das palavras cruzadas. Irei ainda, entregar uma nova ficha de autoavaliação para verificar a evolução que os alunos fazem ou não. (António)	<i>Embora não seja a única estratégia para ultrapassar as lacunas identificadas, não deixa de ser uma tarefa interessante e motivadora...</i>			X			
	Nesta fase foram fomentadas várias competências nos alunos, de entre as quais: comunicação oral, organização das ideias, desenvolver as capacidades relacionadas com a verbalização do pensamento, usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio, construção frásica, produção de texto, ortografia, caligrafia e gestão da participação na aula. (António)	<i>Constatas que escrever é uma competência complexa que exige a interacção de várias dimensões.</i>					X	
	Tendo analisado as suas produções escritas, verifico que o índice de erros baixou consideravelmente chegando mesmo a constatar frases sem um único erro (grande feito com estes alunos). Esta actividade foi útil para os alunos, mas existe um longo trabalho que deve ser levado a cabo na promoção da leitura e escrita destes alunos. (António)	<i>Revelas consciência da aprendizagem efectuada e da sua complexidade.</i>					X	
12/6/06	A minha aula tinha como objectivo levar os alunos a reflectirem sobre a festa de fim de ano relativamente às diferentes actividades que todos iriam apresentar e à importância que a mesma tinha para eles. (Diana)	<i>A reflexão começa a fazer parte da “estrutura” da tua prática</i>					X	

Promovi o gosto pela investigação nos alunos, porque pedi-lhes que como trabalho de casa pesquisassem, na Internet ou junto da família, vizinhos ou amigos, uma adivinha e uma anedota com o objectivo destas serem contadas, na festa de fim de ano, por alguns alunos, nos intervalos de preparação da apresentação de cada turma. (Diana)	<i>Pesquisar ou recorrer a fontes diversificadas de informação é uma boa prática pedagógica.</i>			x			
No momento da construção do mapa conceptual, os alunos referiram que gostavam de representar uma peça de teatro. Uma vez que o objectivo da minha aula era ensaiar com os alunos uma peça de teatro para estes apresentarem na festa, apresentei-lhes a peça, assim como as diferentes personagens. (Diana)	<i>Aqui está uma actividade de expressão dramática com sentido para os alunos (funcionalidade da tarefa de ensino/aprendizagem).</i>			x			
	<i>Uma alternativa poderia ser o texto produzido ao longo de certo tempo pelos próprios alunos...</i>				x		
Achei importante levar os alunos também a reflectirem sobre os valores que estavam implícitos na peça de teatro (justiça, sinceridade, lealdade, amizade), uma vez que numa aula anterior tinha trabalhado com os mesmos esses valores. (Diana)	<i>Acabei de escrever uma nota sobre a capacidade de disponibilizares algum tempo para reflexão dos alunos...</i>			x			
Como havia vários alunos a terem escolhido a mesma personagem, fez-se a escolha através de votos. Assim sendo, foram os restantes alunos da turma que decidiram quem é que ficaria a representar determinada personagem. (Diana)	<i>A escola da democracia deve sobrepor-se à escola da imposição.</i>						x
Numa fase seguinte, a sala de aula foi modificada para que o cenário (sala de tribunal) ficasse organizado de modo a envolver os alunos na história. Seguiu-se então o ensaio que se repetiu algumas vezes. (Diana)	<i>Claro! A organização dos espaços deve depender das actividades que nele se desenvolvem, não achas?</i>			x			
No momento da reflexão com o professor supervisor, foi referido (...) que o texto deveria também ter sido explorado noutros campos, nomeadamente quanto ao tipo de texto, a época em que a história era passada... Também segundo o professor, o vocabulário que se encontrava no texto por vezes não era de fácil compreensão para os alunos, logo deveria ter explorado com os alunos também este aspecto. Embora considere que o que o professor supervisor referiu fazia todo o sentido, não acho que fosse relevante para esta aula, porque os objectivos propostos eram outros. (Diana)	<i>Ora aqui está um ponto de discordância. Acho que o contexto (histórico-cultural) ajuda a melhor compreender e, consequentemente, a melhor representar o texto dramático.</i>				x		
	<i>Quanto ao vocabulário, creio que percebes que verbalizar palavras sem as entender não faz sentido, pois não?</i>		x				
Outras competências foram desenvolvidas nesta aula, assim como já vinham a ser desenvolvidas em aulas anteriores. Todavia, devo salientar que uma competência profissional nunca está completamente adquirida pois o professor está em constante aprendizagem. Pode acontecer, é que numa determinada aula essa competência tenha sido bem desenvolvida. (Diana)	<i>É importante que tenhas “arrumado” esta ideia. Só pensando assim é que somos capazes de progredir.</i>					x	
	<i>Revelas facilidade em:</i> - usar mapas conceptuais - levar os alunos a reflectir sobre eventos - e consciência de que a formação é um processo que ocorre ao longo da vida.					x	

12/6/06	Sugeri que pensassem, a nível individual, quais as possibilidades que tinham em atenuar a poluição da terra e evitar que esta adoecesse. (Olga)	<i>Problematizar, formular hipóteses e validá-las é uma estratégia adequada para a construção de competências.</i>							X
	Se esta técnica não tivesse sido apontada não teria o efeito de procura, mas sim o de aceitação. Teria escrito no quadro os nomes dos vários contentores e pedido aos alunos que nomeassem alguns produtos que colocariam em cada um, fundamentando a sua escolha. (Olga)	<i>Claro!</i>			X				
		<i>Criar as interações adequadas que induzam os próprios alunos a construirem categorias de conhecimentos é mais interessante e motivador do que fornecer-lhes essas mesmas categorias de mão beijada, não é?</i>							X
	O passo seguinte à estruturação e organização da informação foi o jogo da reciclagem, onde os alunos tinham à escolha vários produtos recicláveis e não recicláveis, que teriam de colocar correctamente nos contentores. Esta actividade exigiu alguma actividade física porque os ecopontos e os produtos se encontravam afastados uns dos outros e teriam de percorrer esta distância ao pé coquinho e a pé juntos. (Olga)	<i>Tratou-se de uma tarefa que visou estruturar o conhecimento e, simultaneamente, uma oportunidade de avaliá-los a competência dos alunos.</i>							X
	Os ecopontos, no final do jogo, foram levados para dentro da sala com o objectivo de serem apreciados a nível das suas características e colocação correcta nos ecopontos. Isto exigiu aos alunos que procurassem diferenciar os pré-requisitos/características dos objectos com a finalidade de os incluir ou não nos ecopontos onde estavam colocados. (Olga)	<i>Permitiu avaliar a conceptualização construída, não foi?</i>							X
	Em simultâneo, os produtos eram contabilizados e registados numa grelha pelos alunos. Os dados destas grelhas foram utilizados na construção de gráficos, nos cadernos individuais. Alternadamente, cada aluno foi ao quadro construir esses mesmos gráficos com a ajuda dos colegas. (Olga)	<i>Aprendizagem cooperativa.</i>							X
	O objectivo destes gráficos foi a leitura global destes através das minhas questões, nomeadamente: Qual dos produtos foi depositado mais vezes? Qual o contentor que tem mais produtos? (Olga)	<i>A importância das perguntas pedagógicas no desenvolvimento curricular.</i>							X
	Isto, exigiu uma leitura global dos gráficos e uma leitura específica, onde os alunos tiveram de comparar a informação entre si, através de dados matemáticos estruturados e organizados graficamente. (Olga)	<i>Aspectos ressaltados: funcionalidade e interdisciplinaridade.</i>						X	
	Sugeri então que a turma, em grupos diferenciados, produzisse um texto em que teria de existir uma discussão ambiental entre os personagens e em simultâneo outros grupos construíssem os personagens com os materiais recicláveis. (Olga)	<i>Produção de textos escritos em grupo.</i>							X
	Foi possível a percepção da diferenciação das suas produções com auxílio de diferentes contextos, uns por produzirem os textos sem as personagens, e os outros por produzirem os textos já com as personagens construídas. Os textos dos grupos sem as personagens dirigiam-se ao factor discussão e os que posteriormente fizeram o texto dirigiam-se às características das personagens e os que elas representavam. Foi possível verificar a mobilização de várias competências nos alunos através da articulação de uma actividade temática recorrendo à articulação de várias áreas curriculares. (Olga)	<i>Registo que já é capaz de avaliar os saberes e competências dos alunos recorrendo a estratégias alternativas às adoptadas na avaliação tradicional.</i>						X	

12/6/06	Perante a reflexão realizada à minha intervenção anterior, concluí que o melhor era realizar de novo as experiências de comparação e medição de massas, de capacidade e de volumes. Esta minha conclusão deveu-se ao facto de na reflexão ter tido a noção e mesmo durante o decorrer da aula, que os alunos não tinham os pré-requisitos (competência) necessárias à compreensão e análise das experiências e daí suas conclusões não produzirem o efeito desejado. (Carlos)	<i>Constatas a importância da reflexão como estratégia de regulação do processo ensino/aprendizagem.</i>					X	
	Posto isto e perante uma reflexão domiciliária, percebi que o melhor era testar quais as competências que os alunos possuíam, bem como criar-lhes pré-requisitos essenciais para a compreensão de todo o processo que decorreria à volta das experiências. Assim sendo, planifiquei realizar tarefas agendadas na planificação anterior, mas sem antes realizar uma experiência com plasticina, de modo a que as crianças desenvolvessem o raciocínio biunívoco (ligado à comparação) (Carlos)	<i>Trabalhar ao nível dos pré-requisitos facilita a aprendizagem de conceitos conexos ou com eles articulados.</i>						X
	Perante esta minha esta minha intervenção e reflectindo para esta folha, posso concluir que desenvolvi competências de análise e avaliação de pré-requisitos, bem como de interacção com os alunos e controlo de interacção entre eles de forma a chegarem às conclusões gerais em volta das experiências realizadas. (Carlos)	<i>Revelas ter desenvolvido competências de avaliação e de interacção no desenvolvimento curricular.</i>					X	
12 e 13/6/06	Já na sala tornamos a abordar a centena, a dezena e a unidade. Neste momento da aula deu para comprovar que alguns alunos ainda demonstravam muitas lacunas. (Patrícia)	<i>Como identificaste as lacunas?</i>		X				
	Então já munida com material multibásico, distribuí-o pelos alunos e desta forma realizamos exercícios tendo cada criança que resolver (manipulando) as problemáticas pedidas. (Patrícia)	<i>São conceitos complexos e a sua construção exige a compreensão das diferentes relações entre eles.</i>						X
		<i>A resolução de situações problemáticas favorece a construção e a sistematização dos conceitos.</i>						X
	Tive de fazer muitos exercícios, de diversas formas, para que a turma ultrapassasse as barreiras existentes. (Patrícia)	<i>De que natureza?</i>		X				
	Devo referir que tomei a decisão de voltar a abordar esta temática porque fiquei com dúvidas se todas as crianças tinham percebido e se este assunto iria abordado, durante a semana, pela professora titular da turma. Como eu calculava, nem todos os alunos tinham percebido nem a professora tinha dado continuidade a esta matéria. (Patrícia)	<i>É importante que tenhas tomado essa decisão. Se temos a consciência de que determinado conceito não ficou construído, devemos “regressar” ao assunto para não hipotecarmos as aprendizagens futuras. É por isso que é tão importante o conceito de articulação vertical e horizontal do desenvolvimento curricular...</i>				X		
	Deste modo, começamos a aula a falar um bocadinho uns dos outros. Cada aluno tinha que dizer o que mais gosta e o que menos gosta dos outros, e de mim também. Eu própria também tive que caracterizar as crianças. (Patrícia)	<i>É este “clima” de sala de aula que favorece o crescimento das pessoas...</i>			X			

	Esta aula foi bastante importante para mim no sentido em que me deu uma ideia bastante clara do que cada criança pensa de mim. Também fizeram referência a forma como eu dava as aulas. Foi muito agradável ter um feedback por parte das crianças. Desenvolvi competências de reflexão com os alunos, dado que nunca o tinha feito. (Patrícia)	<i>Mas é uma experiência a reconduzir, não achas?</i>				x		
13/6/06	Comecei a dizer que conhecia três meninos que também gostavam muito de ir à praia. Contudo, ao longo da viagem percorrida até à praia e durante todo o dia que os meninos iam lá passar, iam acontecendo vários problemas que eles tinham de ultrapassar. Cabia à turma ajudar os meninos a ultrapassá-los. Desenvolvi esta actividade porque considero que é muito mais cativante as crianças contactarem de forma diferente com a matemática. (Edite)	<i>Manifestas já uma preocupação com a resolução de problemas de matemática. É a via adequada para os alunos gostarem de matemática.</i>					x	
	De forma gradual foram surgindo algumas questões problemáticas que os alunos foram realizando de forma individual, sendo corrigidas de forma colectiva. (Edite)	<i>A correcção colectiva, pela partilha de estratégias e argumentação diversificadas é uma das estratégias de ensino/aprendizagem que já incorporas na tua prática.</i>					x	
	Um dos problemas falava de um menino que tinha ido para a praia de comboio e, como também toda a turma gosta de ir para a praia, surgiu a oportunidade de aprenderem a manipular um horário dos comboios, neste caso, o de Coimbra/Figueira e vice-versa. Distribui os horários, ficando um para cada dois alunos e, em alguns casos, um para cada três. À medida que fui explicando como se manipula um horário, ia verificando se os alunos estavam a perceber, o que pude constatar, por exemplo, quando pedi para colocarem em cima da mesa o lado do horário que tinha de analisar se quisesse apanhar o comboio da Figueira da Foz para vir para Coimbra. Todos os alunos acertaram. (Edite)	<i>É outra situação problemática contextualizada e com funcionalidade apreciável.</i>			x			
	Nesta actividade tentei variar as perguntas, de forma a possibilitar aos alunos diferentes raciocínios. Perguntei quanto tempo demorava o comboio a chegar à Figueira da Foz, depois, perguntei em que comboio tinha de partir da Figueira da Foz para chegar a Coimbra o mais perto possível das 20 horas, entre outras questões. (Edite)	<i>São propostas de actividade que desenvolvem o raciocínio matemático e com relevância para a autonomia dos alunos.</i>						x
	Na resolução de um problema surgiu uma dúvida a toda a turma, onde ninguém conseguia resolver a questão. Contudo, com algumas indicações que fui dando, algo que considerei necessário, visto ninguém conseguir a sua resolução, uma das alunas percebeu como podia resolver o problema. Um dos pontos que considero ter sido importante foi elaborar um esquema no quadro a expor a situação do problema. O facto de eu ter recorrido a esta estratégia, considero que, num problema futuro, as crianças vão lembrar-se e aplicá-la também. Outra das formas que poderia ter feito era pedir aos alunos para eles próprios desenharem o esquema , porém considerei que eles já se encontravam um pouco confusos com o problema e achei que se fosse pedir tal, estes ainda iam ficar mais confusos. (Edite)	<i>O que fizeste foi um trabalho ao nível da representação da situação. Quando tiveres mais experiência e confiança, a tua ideia de serem os próprios alunos a trabalharem “o esquema” talvez não seja de rejeitar...</i>						x

	Considero que nesta aula desenvolvi a competência de monopolizar conhecimentos anteriores , a competência de desenvolver um pouco o raciocínio matemático dos alunos, através da insistência na representação dos problemas e na explicação das estratégias e a competência de “desescolarizar” a escola, pois com a leitura de um mapa horário as crianças desenvolvem inúmeras competências que necessitam de monopolizar no seu dia-a-dia. Considero que transmiti às crianças a funcionalidade da tarefa , o que as levou certamente a ter uma maior consciência da importância de aprender a manipular um mapa horário dos comboios, neste caso. (Edite)	<i>Revelas competências em:</i> - valorizar os saberes prévios - valorizar a representação na resolução de problemas de matemática. - valorizar suportes do dia-a-dia no desenvolvimento curricular - valorizar a funcionalidade no processo de ensino-aprendizagem.					x	
12/6/06	Antes do ensaio, teve lugar a habitual hora das novidades que consiste essencialmente em permitir aos alunos expressarem os acontecimentos e experiências pessoais que ocorreram durante o fim-de-semana e que ajuda a alguns alunos com dificuldades de expressão e comunicação, colmatar essa dificuldades. (Sofia)	<i>Acho que, apesar de estar claro para ti ajudar os alunos na expressão oral, o espaço “hora das novidades” pode ser bastante mais interessante, no sentido de articular as aprendizagens curriculares com os saberes e experiências dos alunos...</i>						x
13/6/06	Uma vez que este dia coincidia com o dia de Santo António, a aula desenrolou-se em torno desta temática. A aula teve início com uma interação horizontal (partindo dos conhecimentos que os alunos possuíam) sobre quem era Santo António, o que se comemora e onde. (Sofia)	<i>É isso mesmo. As aulas devem desenvolver-se “a propósito” e não “de propósito”.</i>			x			
	Optei por recorrer ao método de trabalho de grupo, mas poderia ter escolhido outra metodologia. Uma hipótese que gostaria de ter concretizado era por exemplo, levar os alunos a visualizarem um vídeo das marchas populares porque embora tenhamos falado sobre as características de uma marcha popular de Lisboa (que são representadas por um padrinho e uma madrinha, que todos os anos apresentam uma coreografia e vestimenta diferente e que cada bairro participa no concurso com o objectivo de ganhar), o impacto não é tão grande. Não optei por visualizarem o filme, uma vez que para tal, os alunos teriam de se deslocar até à biblioteca da escola e considerarei que esta era um pouco pequena para a realização das tarefas previstas, todavia é uma actividade a desenvolver no futuro. (Sofia)	<i>É bom sabermos que podemos optar por mais de uma estratégia para atingirmos os objectivos. De resto, a metodologia que usaste foi interessante e com resultados...</i>			x			
	Cada grupo teve as tarefas de seleccionar a informação mais importante e escolher alguém para registar a informação para posteriormente transferi-la para um cartaz. É de salientar que deixo sempre ao critério de cada grupo, escolher um porta-voz, isto é, o próprio grupo é responsável pela distribuição de tarefas. (Sofia)	<i>Sim, mas devemos estar atentos se no funcionamento dos grupos as regras da democracia são respeitadas ou se há fenómenos de liderança, poderes instituídos... que determinam as regras do jogo...</i>						x

	Posteriormente, uma vez que é característico nesta altura, pretendia-se que individualmente, os alunos construísssem uma quadra alusiva a Santo António e, no final proceder-se-ia à votação das melhores. Como restou pouco tempo de aula, apenas se construiu uma quadra em grande grupo ficando os alunos com a tarefa de construírem uma em casa. (Sofia)	<i>Revelas ter uma preocupação com que as decisões sejam democráticas. Concorde e apoio. Mas não podes perder de vista a observação anterior quanto às relações de poder dentro dos grupos e aos critérios de avaliação colectivamente construídos.</i>					x	
	Relativamente às competências profissionais que mobilizei, organizei o espaço de forma a realizar diferentes modalidades de trabalho (individual e em grupo), selecionei material adequados à natureza das tarefas (textos para os quase necessitei ainda de efectuar uma pesquisa), propus actividades diferenciadas, acompanhei e orientei os alunos no desenvolvimento de tarefas, improvisei o final da aula e avaliei mesmo sendo apenas através da observação directa. (Sofia)	<i>Evidencias possuir saberes e competências profissionais relativas:</i> - à organização dos espaços - à adequação do material curricular e à natureza das tarefas - ao ensino diferenciado - à avaliação					x	
13/6/06	Por exemplo, a maior parte dos alunos já era capaz de consultar o relógio e ver as horas, contudo não sabiam que as 9 horas da noite se deve ler 21 horas. Não referi esse aspecto e nesse sentido eles não progrediram nas suas aprendizagens. (Sónia)	<i>Não devemos perder de vista que aprender é aumentar o poder de compreensão e explicativo sobre o mundo que nos rodeia...</i>						x
	O professor deve ser capaz de tornar os conteúdos a abordar compreensíveis e ter em conta os contextos e experiências de cada aluno, pois eles são determinantes nas suas aprendizagens. Assim, deve desenvolver e concretizar estratégias que envolvam estas duas componentes. (Sónia)	<i>Sim, do ponto de vista da abordagem que tem vindo a suportar a supervisão faz todo o sentido.</i>			x			
	Hoje, não tive esses aspectos em conta, porque não parti do conhecimento de cada um, porque se por um lado alguns miúdos já sabiam ver as horas, outros não faziam a menor ideia. (Sónia)	<i>Partir do pressuposto de que os alunos são todos iguais e que interpretam a informação da mesma maneira não é correcto. Impõe-se, por isso, a discriminação positiva, muito contestada pelo modelo transmissivo.</i>						x
	As actividades que previ, para uns foi maçador, para outros foi uma aprendizagem um pouco complexa, contudo sei que a professora cooperante aprofundará esta questão. (Sónia)	<i>É natural. Falar ou fazer exercícios de matérias que já se dominam não é propriamente motivador, não achas?</i>		x				
		<i>Para estes alunos, faria sentido realizarem tarefas mais complexas onde, por exemplo, tivessem que mobilizar esses saberes.</i>				x		
19/6/06	Uma vez que os alunos se encontravam na semana cultural, por ser a última semana de aulas, a professora cooperante propôs-nos actividades diferentes. Assim, optámos por realizar uns jogos tradicionais com as crianças e ver um filme alusivo à Rainha Santa Isabel, já que nos encontramos em vésperas de festejar o dia da cidade. (Rute)	<i>São actividades diferentes mas igualmente capazes de ajudar os alunos a crescerem. Temos é que ter isso em mente, não é?</i>			x			

	Os que não conheciam ouviram a explicação dos colegas. Eu, apenas me limitei a tirar dúvidas que ainda restassem, mas eles foram bem claros na explicação. Foi uma experiência que gostei de realizar e que me deu muita satisfação, uma vez que a motivação das crianças era grande e, notava-se pelas suas expressões que estavam a gostar das actividades. (Rute)	<i>Mostras que acreditas na aprendizagem entre pares...</i>			x			
	Um outro jogo tradicional que realizei com os alunos foi o jogo da “batata e da colher”. Este jogo é um jogo de estafetas e consiste em percorrer um percurso com a colher na boca e uma batata na colher. Foi um jogo que eles gostaram, mas tiveram dificuldades em realizar porque não conseguiam segurar as colheres durante muito tempo. (Rute)	<i>Identificaste o problema. Como achas que o podes resolver?</i>		x				
20/6/06	Nesta aula deu-se a actividade de rotina (música do bom dia) e deu-se a continuação do ensaio da marcha popular para a festa de fim de ano. No início cantou-se a marcha na sala de aula e depois passados para o pátio da escola onde se deu o ensaio da coreografia. (Patrícia)	<i>A repetição pode ser uma estratégia de aperfeiçoamento(e nesse sentido é útil) se os objectivos são bem claros para os alunos. Estes, se conscientes dos objectivos, são os primeiros a desejar a repetição quando se apercebem da ocorrência de lacunas...</i>						x
<i>Total de feedbacks por categoria no mês de Junho</i>			0	6	28	8	23	29
<i>Total</i>			94					

Quadro ? Feedback co-constructivo como estratégia supervisiva (Análise das n.autobiográficas de síntese do fim do 2.º semestre)							
				Natureza do <i>feedback</i> co-constructivo			
				a	b	c	f

<i>Total de feedbacks por categoria no mês de Fevereiro</i>	6	14	23	9	10	21
	7.2	16.9	27.7	10.8	12.0	25.3
<i>Total</i>	83					
<i>Total de feedbacks por categoria no mês de Março</i>	13	37	100	43	26	55
	4.7	13.5	36.5	15.7	9.5	20.0
<i>Total</i>	274					
<i>Total de feedbacks por categoria no mês de Maio</i>	7	34	45	28	35	36
	3.8	18.4	24.3	15.1	18.9	19.5
<i>Total</i>	185					
<i>Total de feedbacks por categoria no mês de Junho</i>	0	6	28	8	23	29
	0	6.4	29.8	8.5	24.5	30.9
<i>Total</i>	94					
<i>TOTAL POR CATEGORIA</i>	26	91	196	88	94	141
	4.1	14.3	30.8	13.8	14.8	22.2
<i>TOTAL</i>	636					

Quadro 3 <i>Feedback</i> co-constutivo como estratégia supervisiva (Análise das n.autobiográficas de síntese do fim do 1.º semestre)								
Data	Contexto	<i>Feedback</i> co-constutivo	Natureza do <i>feedback</i> co-constutivo					
			a	b	c	d	e	f
Fim do 1.º S	Ao longo deste primeiro semestre fui identificando e aperfeiçoando competências profissionais e ganhando consciência daquelas que ainda estão por adquirir ou desenvolver, quer através das práticas no centro de estágio, quer através das narrativas autobiográficas que tenho vindo a elaborar. No fundo, as narrativas têm sido uma forma de nos apercebermos do nosso desenvolvimento profissional e pessoal e ajudam-nos a avaliar a nossa acção através da meta-análise e também na própria acção (apesar desta última ser mais complexa). (Sofia)	<i>Manifestas consciência das competências profissionais adquiridas e em desenvolvimento.</i>					x	
		<i>Revelas consciência de que o desenvolvimento profissional acontece nos contextos de prática e na acção reflexiva potenciada pela escrita de narrativas autobiográficas.</i>					x	
	Neste momento penso que já estão adquiridas algumas competências profissionais, nomeadamente competências didáctico-pedagógicas e competências relacionais. (Sofia)	<i>Constatas que já mobilizas algumas competências profissionais importantes.</i>					x	
	Adquiri, por exemplo, a competência de organizar o espaço pedagógico face à natureza da tarefa (quer para a realização de sínteses e trabalhos de grupo, que para a realização de jogos). Esta competência implica a mobilização de outras, como o caso de estabelecer regras de funcionamento na sala de aula, sendo importante que este trabalho seja colaborativo, ou seja, que por vezes, sejam eles próprios (os alunos) a decidirem, no seio do próprio grupo, as tarefas e funções que cada um deverá executar: desenvolvendo assim, a auto-organização, a capacidade de escolha e a autonomia. (Sofia)	<i>Explicitaste bem o sentido de competência.</i>					x	
	Tive ainda a oportunidade de participar na gestão de projectos de escola, uma vez que colaborei em projectos de escola, mais propriamente, na festa de natal, como parte integrante do plano anual de actividades. Este facto, permite-nos um conhecimento mais alargado com o meio envolvente, com os pais, com outros professores e outras instituições. Compreendi igualmente o papel e a importância dos diferentes órgãos de estrutura da escola através da elaboração do relatório de estágio (já entregue). (Sofia)	<i>Mas a participação no contexto escola é mais vasto e exige outro tipo de competência. Há leituras específicas que te podem ajudar.</i>				x		
	Outra competência que penso ter adquirido ao longo deste semestre foi a capacidade de propor estratégias/actividades adequadas aos ritmos de aprendizagem e níveis de desenvolvimento dos alunos , uma vez que a turma que lecciono é constituída por dois anos de escolaridade (3º e 4º). Assim, na maior parte dos casos, tentamos adaptar as mesmas temáticas aos dois anos de escolaridade, com níveis de dificuldade diferentes. (Sofia)	<i>Qual o sentido desta afirmação?</i>		x				
	Adquiri ainda a competência de seleccionar, adaptar e elaborar material didáctico . Os materiais a utilizar na prática pedagógica, são na maioria dos casos pensados em grupo, mas por vezes são elaborados e pensados individualmente. Os materiais não são importantes pela sua aparência mas sim pela sua pertinência e adequação face ao contexto em causa. (Sofia)	<i>Os materiais curriculares são instrumentais à aprendizagem e, por isso, acho que analisaste bem a questão.</i>			x			

<p>Nos dias de hoje, as TIC são consideradas uma mais valia na construção do conhecimento. Nas primeiras aulas que leccionei, não recorri a elas, pelo facto de a escola não reunir as condições necessárias para tal. Todavia, nas últimas já utilizei o computador, não como fim investigativo, mas para projectar algumas imagens relativas a uma temática. De facto, essa aula, motivou os alunos e despertou neles um grande interesse. Quanto a mim, despoletou um maior à vontade, uma vez que sempre tive grandes afinidades com as TIC (apesar de numa das minhas narrativas anteriores, ter dado a entender o contrário ao referir que ainda não tinha utilizado as TIC).</p> <p>Gostaria ainda de deixar claro que as TIC são uma óptima ferramenta de trabalho, se nós, professores, encontrarmos estratégias de as colocar à disposição dos alunos. É ainda de salientar que tenho por hábito, encorajar os alunos na pesquisa de assuntos diversos (desde curiosidades que surgem no diálogo, a aspectos relacionados com as matérias), em casa, na Internet, ou em outros suportes... (Sofia)</p> <p>Relativamente à pertinência dos manuais, considero-os um apoio ao processo ensino-aprendizagem, mas não uma ferramenta essencial, ou seja, encaro os manuais quase como um “manual de investigação”, isto é, devem servir para que os alunos, em casa ou também na escola, possam pesquisar e saber um pouco mais sobre as matérias que foram trabalhadas na aula. (Sofia)</p> <p>O professor deve igualmente ajudar o aluno a pensar. Para tal, deverá determinar o nível de desenvolvimento dos seus alunos, utilizar estratégias conducentes à melhor e mais fácil aprendizagem por parte destes e ajudá-los a aprender consoante as suas dificuldades. Nas respostas aos alunos deve procurar-se que eles peçam um esclarecimento posterior, solicitando ao professor mais informações e explicações; com as respostas dos alunos deve tentar aumentar-se a sua consciência crítica, perguntando, por exemplo, a razão das suas ideias. Não esquecer que deve dar-se sempre tempo suficiente para os alunos responderem às questões, evitando dar-lhes as repostas, mas antes fornecendo-lhes pistas para a resolução dos problemas. Assim, podemos inferir que a qualidade do pensamento na sala de aula, está em grande parte dependente do tipo e da qualidade de perguntas que se fazem. (Sofia)</p> <p>São vários os aspectos que merecem ser reflectidos e novamente comentados. Numa das minhas intervenções em que leccionei matemática incidindo na resolução de situações problemáticas, verifiquei que os alunos evidenciaram possuir mais dificuldades na representação dos problemas do que na resolução propriamente dita. Por isso, o professor propôs que comentasse “a correcta resolução relaciona-se com a correcta representação, mas não só.” (Sofia)</p> <p>Um aluno pode não ser capaz de representar correctamente uma situação problemática e conseguir resolver os algoritmos. (Sofia)</p> <p>Importa ainda referir que os problemas devem incidir sobre situações vividas pelos alunos, ou que</p>	<p><i>Penso que hoje já é difícil imaginar o mundo sem a internet e à escola cabe também a socialização dessa ferramenta.</i></p>						x
	<p><i>É claro!</i></p>			x			
	<p><i>Ótimo!</i></p>			x			
	<p><i>Manifestas uma concepção não “escolarizada” do manual escolar. É correcto não confundir o manual escolar com o programa...</i></p>					x	
	<p><i>Tens razão e, por isso, há que encontrar as melhores estratégias para isso. As estratégias que referes vão nesse sentido! Muito bem!</i></p>			x			
	<p><i>O questionamento é, como sabes, uma forma de aprofundar o saber e tu compreendeste bem o “desafio” que propus ao grupo turma.</i></p>			x			
	<p><i>Este conceito pode ser aprofundado no meu livro “Resolução de problemas verbais de tipo aditivo...”.</i></p>				x		
	<p><i>É importante partir dos saberes dos alunos,</i></p>						x

lhes suscitem interesse. (Sofia)	<i>de situações por eles vividas e que sirvam para algo (funcionalidade). Também não esquecer que as situações devem ser desafiantes, ou seja, capazes de gerarem conflitos cognitivos.</i>						
As aulas das segundas-feiras, iniciam-se sempre com um momento designado por “hora das novidades”. Numa das minhas narrativas, referi que este momento tinha como principal objectivo, desenvolvem nos alunos a capacidade de se expressarem oralmente e exteriorizarem as suas vivências pessoais, mas de facto não só . Permite também promover o conhecimento mutuo, na medida em que ficam a conhecer melhor cada um...aliás, ouve uma aula em que a hora das novidades consistiu em escrever individualmente num papel as suas novidades e, distribuídas aleatoriamente, a tarefa seria descobrir quem era o autor dessas mesmas novidades. (Sofia)	<i>Não devemos ritualizar a prática pedagógica e tu já entendeste. Deves, contudo, continuar a reflectir a ideia e encontrar mais alternativas. Vais encontrar algumas respostas no sócio-construtivismo.</i>			x			
Outra questão que me foi proposta reflectir, foi a importância do trabalho de grupo como estratégia de desenvolvimento do currículo. (Sofia)	<i>Trata-se de uma excelente estratégia se bem compreendida e implementada.</i>			x			
O trabalho em grupo é bastante importante na medida em que permite a troca de saberes, informações e pontos de vista. A sua formação pode ser homogénea ou heterogénea. Como é óbvio, o que favorece os alunos que têm dificuldades são os grupos heterogéneos, pois quando um membro de um grupo sente dificuldades, tem alguma dúvida, pode colocá-la ao grupo, podendo ser ajudado pelos “melhores” membros do grupo e, como sabemos, nesta fase escolar, quando correcta, a explicação de um colega pode ser muito mais eficaz do que a explicação de um professor. Mas o professor também pode formar grupos homogéneos, se o seu objectivo for, ele próprio, dar mais atenção aos grupos com elementos com maiores dificuldades. (Sofia)	<i>Sobre a importância do trabalho de grupo recorda o que aprendeste sobre o conceito de conflito socio –cognitivo.</i>			x			
	<i>Esta ideia está globalmente correcta, mas pode ser dotada de alguma simplicidade. Pode conduzir a uma aprendizagem por “transmissão” e não por “construção”. Pensa nesta argumentação e contesta-a à luz da abordagem construtivista da aprendizagem.</i>			x			
É importante referir que na constituição dos grupos, deverá eleger-se sempre um porta-voz, o qual deverá ser rotativo dentro de cada grupo. Cabe ao porta-voz exercer algumas funções, que importa que os outros elementos saibam quais: como afirmou Maria Helena Pato (2001), o porta-voz deve ter acesso ao material necessário para a realização das actividades propostas, possuir uma folha de registo de trabalho, na qual deverá indicar quem fez o quê e quem não fez, verificar se a tarefa foi compreendida por todos os elementos do grupo, pedir e permitir que todos os elementos possam intervir, inclusive ele próprio, tornar a participação dos elementos mais passivos mais activa, evitar a presença de conflitos e dispersão e, caso os conflitos surjam, deve procurar conciliar e aliviar as tensões, pedir o auxílio do professor em caso de necessidade, registar os pontos considerados importantes para o debate intergrupos para depois comunicar aos outros grupos e registar as avaliações feitas pelo grupo. (Sofia)	<i>Fizeste leituras pertinentes. Parabéns.</i>			x			
Falando agora das minhas dificuldades, uma delas consiste na avaliação. Não referente aos tipos de	<i>Revelas preocupação com a avaliação no</i>					x	

avaliação, mas como se deverá desenrolar o processo avaliativo. Penso que este é um problema que abrange a maior parte dos professores em formação. (Sofia)	<i>terreno.</i>						
Para avaliar as aprendizagens dos alunos, tenho recorrido à observação directa e a fichas de trabalho, jogos, crucigramas...(Sofia)	<i>Para começar já não está mal, mas há outras estratégias fundamentadas em quadros teóricos mais consistentes. Investiga.</i>				x		
Nesta altura, através da observação directa, consigo ter uma noção geral, ainda que muito superficial, das dificuldades e lacunas de cada aluno. É óbvio que não tenho conhecimento aprofundado e específico de cada área, uma vez que para isso ser possível, seria necessário ter um maior contacto com os alunos e recorrer a outros instrumentos de avaliação, que nem sempre são possíveis aplicar durante a prática pedagógica. (Sofia)	<i>Tens razão. Avaliar é indissociável de ensinar e aprender e o tempo de estágio não favorece o desenvolvimento desta competência.</i>			x			
Já reflecti acerca da importância de definir critérios de avaliação com os alunos, mas gostaria de aprender como o poderei fazer e qual a melhor forma. Já houve situações em que os envolvi os alunos num processo de avaliação das suas aprendizagens, ao pedir-lhes que se autoavaliassem, de modo a tomarem consciência daquilo que aprenderam efectivamente naquele dia. Porém, penso que essa ficha de autoavaliação deveria ser mais compartimentada e que envolvesse tópicos do género: aprendi a identificar alguns aspectos da costa portuguesa... e não só ter como tópicos: aprendi muito, aprendi alguma coisa, ... (Sofia)	<i>Como vês reflexão sobre a acção deu-te elementos que poderás reutilizar nas intervenções seguintes. É por isso que a reflexão ao problematizar questões suscitadas pela análise e vivências nas práticas é determinante no desenvolvimento de competências profissionais</i>						x
Mesmo nas planificações que temos construído em grupo, não estávamos a tirar conclusões muito específicas através da observação directa, uma vez que as nossas tabelas de observação apenas possuíam as áreas a avaliar e não os níveis de desenvolvimento em que cada aluno se situou. (Sofia)	<i>Ora aí está como o trabalho colaborativo e a reflexão que sobre ele se faz pode influenciar positivamente o desenvolvimento profissional.</i>			x			
Deste modo, o professor deverá ter consciência de que a avaliação permite a recolha de informações e a formulação de decisões ajustadas às lacunas e capacidades dos alunos, consciencializar-se das suas próprias dificuldades e “reflectir sobre os seus erros para ensaiar outros caminhos” ¹ . (Sofia)	<i>Tens razão. Esta é uma competência complexa que todos os professores devem adquirir.</i>			x			
Durante a avaliação, devem ser avaliados o desenvolvimento e a aprendizagem nos diferentes domínios (sócio-afectivo, psicomotor e cognitivo). A recolha de dados para avaliação individual é essencialmente feita durante a execução de trabalhos durante as aulas – recolhem-se dados sobre conhecimentos, o desenvolvimento das capacidades, os processos cognitivos, destrezas e competências, desenvolvimento de atitudes e valores e sobre a própria progressão da aprendizagem. É importante referir que para que o professor realize uma observação directa correcta e justa, este não deve apenas utilizar a sua memória, já que esta é falível. Para os seus registos da informação recolhida durante a observação directa o professor deve ir utilizando diferentes instrumentos, como testes de aproveitamento, grelhas de observação, entrevistas, questionários e portfólios. Para uma boa observação directa é preciso que o professor saiba observar (recolher dados referentes ao	<i>Já revelas uma concepção de avaliação que te permite mobilizá-la no contexto de prática.</i>					x	

¹ NOVA, E.V. (s.d.). *Avaliação dos Alunos. Problemas e Soluções*. Educação Hoje. Porto: Texto Editora.

	comportamento dos alunos); confronte os seus dados com os dados de outros professores; domine técnicas de registo; tenha atenção nas interpretações que efectua dos comportamentos observados. (Sofia)							
	Outra das minhas dificuldades consiste em deixar fluir as interações entre os alunos, isto é, por vezes no decorrer da comunicação entre eles, corto-lhes a fala.... Pesquisei e conclui que durante o processo de comunicação/interacção, o professor deverá ter em mente que este pode exercer-se segundo dois circuitos: o vertical e o horizontal, devendo apostar na comunicação horizontal, ou se possível tentar articulá-las. Ao estabelecer uma interacção vertical, o professor apenas se dirige a um aluno de cada vez, fazendo com que os alunos não comuniquem entre si, não haja uma relação de reciprocidade professor – aluno. Já numa interacção horizontal, privilegia-se a interacção e partilha de informações entre os alunos, tendo o professor a função de permitir a cooperação entre os alunos e a organização do meio. Senti necessidade de pesquisar sobre este facto, pois verificava que na minha prática, acontecia mais a comunicação vertical do que a horizontal. (Sofia)	<i>Estamos “formatados” numa lógica transmissiva e romper com ela é um processo “doloroso”. Só o faremos se estivermos convencidos da sua bondade e utilidade em termos das aprendizagens significativas que podem suscitar e dos impactos nos processos de socialização, construção de autonomia, desenvolvimento de sentido crítico, etc.</i>						x
	Concluindo, agora já sou capaz de avaliar a minha própria acção através da reflexão em grupo e também individual. De facto, posso reflectir antes da acção, ou seja, prever, antes dela acontecer, posso reflectir na acção, permitindo afastar-nos da planificação inicial, corrigi-la constantemente, improvisar e podemos ainda reflectir após a acção, permitindo-nos analisar mais tranquilamente os acontecimentos e construir saberes. Penso que, esta postura reflexiva é bastante importante na medida em que contribui para o desenvolvimento da nossa própria formação. É fundamental que tenhamos consciência das nossas acções e sejamos capazes de as justificar de acordo com as nossas opções pedagógico-didáticas, ou seja, o modo como actuamos, deverão estar de acordo com o modelo pedagógico que defendemos. (Sofia)	<i>Creio que já comesas a assumir o auto-desenvolvimento consubstanciado na capacidade de resolver problemas e a consciência de que os podes resolver. Bravo!</i>					x	
	Para que possamos desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e por projectos , ou seja, propor tarefas complexas, que os levem a pensar. Isso pressupõe que nós tenhamos a capacidade de meros mediadores do processo ensino-aprendizagem, que o ensino seja centrado nos alunos e não no professor. Devemos ter a consciência de que as actividades que propomos deverão fazer sentido para os alunos, envolvendo-os e gerando aprendizagens. (Sofia)	<i>São estratégias para formar alunos reflexivos que já comesas a subscrever nas práticas que merecem o meu apoio.</i>			x			
	Assim, se possuímos essa postura reflexiva, a capacidade de observar, de regular, de inovar, de aprender com os outros, com os alunos, com a experiência, melhoramos certamente a nossa formação. Espero que, de alguma forma tenha sido capaz de evidenciar as competências que tenho vindo a desenvolver e aquelas que ainda sinto algumas dificuldades em mobilizar. De qualquer modo, compreendo a necessidade de reflectir sobre estes assuntos que, de certeza serão alvo da minha atenção neste segundo semestre. (Sofia)	<i>Ao longo dos nossos diálogos supervisivos temos encontrado plataformas de conflito, mas também de consensos que têm permitido uma caminhada muito interessante na construção de competências profissionais do professor do 1.º CEB. Espero que esta disponibilidade se mantenha no 2.º semestre.</i>			x			
Fim de	No decorrer do primeiro semestre várias foram as competências que desenvolvi ao longo do	<i>Mas não só. Definimos também como</i>						x

1.º S	estágio. Estas foram sendo registadas nas narrativas autobiográficas. (Edite)	<i>objectivo que a escrita reflexiva sobre a prática poderia constituir uma estratégia de consciencialização do desenvolvimento profissional.</i>						
	Com a observação crítica que foi realizada pelo professor, que nos foi deixando algumas ideias e sugestões para uma posterior reflexão, podemos encontrar um feedback às nossas práticas. (Edite)	<i>Com o objectivo de, em conjunto, descobrirmos novos sentidos ou sentidos alternativos às práticas.</i>						x
	No decorrer deste trabalho irei apresentar as competências que estiveram em acção ao longo deste primeiro semestre na minha prática pedagógica, assim como irei remeter-me para algumas das sugestões que foram feitas pelo professor para ser realizada uma reflexão. (Edite)	<i>Que visaram aprofundar o teu conhecimento científico e pedagógico nas diferentes áreas de saber.</i>						x
	Ao longo das narrativas autobiográficas foram sendo registadas as diferentes competências que se encontravam em construção e as que eu considerava que já tinham sido adquiridas. (Edite)	<i>Fazia parte do “nosso jogo” não era?</i>		x				
	Desenvolvi a competência de gerar conhecimentos partindo dos saberes e experiências dos próprios alunos, pois considero essencial que os alunos aprendam tendo como ponto de partida os seus conhecimentos e experiências. (Edite)	<i>Esta ideia pode ser lida como uma concepção de aprendizagem centrada no aluno.</i>						x
		<i>Pressupõe que a aprendizagem é um processo de reestruturação amplificante dos saberes que se possuem.</i>						x
	É importante os professores diversificarem as tarefas e explicarem qual a sua funcionalidade , para desta forma motivarem os alunos para o processo de ensino-aprendizagem. (Edite)	<i>É sempre motivador para os alunos saberem para que fazem determinada tarefa de ensino /aprendizagem.</i>						x
	Outra das competências que desenvolvi foi a de conseguir coordenar os dois anos de escolaridade que estou a leccionar. De início senti algumas dificuldades, contudo, com a evolução do tempo, consegui ultrapassá-las, considerando que com segui adquirir esta competência. A esta competência está um pouco relacionada a de reconhecer diferenças e ritmos individuais nos alunos , que também evoluiu com o passar do tempo, pois permitiu-me conhecer cada vez melhor a turma. (Edite)	<i>Revelas já uma desenvoltura teórica e prática consistente com a perspectiva construtivista da aprendizagem</i>					x	
	O trabalho de grupo é bastante importante, contudo, como existem dois anos de escolaridade senti algumas dificuldades em saber organizar os grupos. Neste primeiro semestre constatei que a homogeneidade/heterogeneidade dos grupos está relacionada com a tarefa que pretendo realizar e os objectivos traçados, não devendo colocar os alunos do 3º ano sempre num grupo e a restante turma dividida em pequenos grupos, nem separando sempre os elementos do 3º ano. Considero que saber formar e gerir os trabalhos de grupo foi uma competência que desenvolvi e irei continuar a desenvolver. (Edite)	<i>É natural. Trata-se de uma estratégia que exige já alguma “segurança” teórica e experiência.</i>			x			
		<i>Mas a perspectiva piagetiana ajuda-nos a organizar os grupos...</i>						x
	Outra das competências que desenvolvi foi a de avaliar. Senti alguma dificuldade em conseguir adquiri-la, contudo consegui evoluir e considero que, apesar de ainda sentir algumas dificuldades,	<i>É isso mesmo. A avaliação é uma tarefa de ensino/aprendizagem complexa que se vai</i>			x			

consegui desenvolver esta competência que é de extrema importância. Considero que apesar desta evolução, ainda continua em construção. (Edite)	<i>aprofundando com o tempo.</i>						
Na apreciação efectuada a uma das narrativas autobiográficas, foi-me sugerido que tentasse pensar noutras alternativas às fichas para poder avaliar os alunos. Reflecti nesta proposta e considero que existem várias formas para se avaliar os conhecimentos que os alunos adquiriram. As fichas são um dos recursos, contudo podemos recorrer aos jogos. A realização de um jogo (jogo de pergunta/resposta, onde os colegas fazem questões aos outros...) é uma actividade lúdica e, como tal, é sempre apreciada pelas crianças. (Edite)	<i>É um dos objectivos do feedback: levar os estagiários a problematizar as suas práticas. Foi o que fizeste e muito bem!</i>			x			
	<i>Concluiste e bem que a avaliação não se pode resumir às fichas...</i>			x			
A elaboração de uma síntese permite ao professor avaliar a forma como os alunos estruturam as frases, os erros que dão e permite perceber se estes compreenderam a matéria abordada. Poderá também realizar-se outra actividade, que é pedir aos alunos para escreverem três ou quatro frases com os pontos que consideraram mais importantes da matéria leccionada. (Edite)	<i>São alternativas às avaliações tradicionais que tu sugeres e muito bem.</i>			x			
O recurso às novas tecnologias permite-nos diversificar as actividades e poderá ser um óptimo elemento de ajuda à avaliação. Após abordarmos uma matéria, de Estudo do Meio, por exemplo, podemos realizar um pequeno jogo, onde os alunos, através de imagens mostradas ou de vídeos, identificam o que está a acontecer e, posteriormente, se estas imagens estiverem desorganizadas, terão de as organizar. Ao realizarem esta tarefa, podemos verificar se compreenderam o que foi abordado, pois terão de transferir para o jogo os conhecimentos abordados. É uma das inúmeras formas de avaliação possível de se realizar com o computador. (Edite)	<i>É outra estratégia.</i>			x			
Como anteriormente já referi, actualmente dá-se bastante importância ao acto de avaliar, devendo esta assumir vários tipos (diagnóstica, sumativa, formativa). Ao avaliar podemos apercebermo-nos do resultado das nossas acções e, por isso, permite-nos melhorar. Segundo Perrenoud (1999) “o sistema tradicional de avaliação oferece uma direcção, um parapeito, um fio condutor; estrutura o tempo escolar, mede o ano, dá pontos de referência, permite saber se há um avanço na tarefa, portanto, se há cumprimento do seu papel”. (Edite)	<i>Manifestas já um conhecimento interessante sobre a avaliação formativa apoiada em teóricos que produziram trabalhos sobre o assunto.</i>					x	
Esta pesquisa permitiu-me uma visão mais alargada deste tipo de avaliação. (Edite)	<i>Muito bem!</i>			x			
Ao incentivar a pesquisa criamos, nos alunos a ânsia e vontade de saber sempre mais. Esta é uma competência que considero que já adquiri. (Edite)	<i>Usar o questionamento e a problematização como metodologia de intervenção pedagógica é muito interessante para os alunos e para o professor.</i>						x
Para além da avaliação, considero que a correcção dos trabalhos é ainda uma competência que se encontra em construção. Apesar desta já ter evoluído, considero que muito mais há a desenvolver. (Edite)	<i>Creio que poderás aprofundar esta questão recorrendo ao sociólogo Philippe Perrenoud.</i>				x		
Distinguir correcção colectiva, individual e individualizada, foi outra das propostas que me foi sugerida para a presente reflexão. Correcção colectiva é quando o grupo turma corrige, em conjunto, uma tarefa; correcção individual é quando cada aluno corrige o seu trabalho. Segundo a	<i>É uma competência profissional que se articula com a avaliação.</i>						x
	<i>E não te esqueças que a avaliação remete</i>				x		

minha perspectiva, o aluno pode recorrer ao caderno ou aos manuais escolares. Por último existe ainda a correcção feita pelo professor, onde este, de forma individualizada, verifica o trabalho realizado pelo aluno. (Edite)	<i>sempre para a tomada de decisões do professor...</i>						
Um professor é alguém que se encontra sempre em construção e, como tal, uma competência importante é a do rigor científico. Considero que esta competência, apesar de evoluir, encontra-se sempre um pouco em construção. O facto de me aperceber numa das aulas que esta competência se encontrava em construção, fez com que sentisse que é necessário renovar sempre os conhecimentos que vamos adquirindo. (Edite)	<i>A aprendizagem é um processo sempre inacabado, não é? Em que se fundamenta esta afirmação?</i>	x					
Nem só os conhecimentos científicos são importantes. Os nossos alunos serão os futuros cidadãos e, como tal, é necessário e muito importante educá-los para a cidadania, onde os valores, tomadas de decisões e o espírito crítico deverão ter um papel relevante. (Edite)	<i>Os conhecimentos científicos são importantes. Acho que a educação em geral (saberes, atitudes...) não pode prescindir do conhecimento científico</i>						x
A utilização das TIC por parte dos alunos é outra forma destes se desenvolverem, acompanhando a evolução. (Edite)	<i>Não é pôr os alunos a verem que aprendem! Eles aprendem manipulando e atingindo os objectivos por eles concebidos.</i>						x
Contudo, o material auxiliar às actividades a desenvolver deve ser diversificado, não devendo passar sempre pelo recurso às novas tecnologias. É importante fazer cartazes com os alunos, elaborar frisos, construir réguas... contudo é importante que estes materiais estejam contextualizados com a actividade que se encontra a ser desenvolvida. Penso que diversifico e integro de forma contextualizada os materiais a que recorro. Penso que esta competência está adquirida. (Edite)	<i>Muito bem! Acho que não devemos “folclorizar” a pedagogia com materiais pré-construídos por muito bonitos que sejam, mas devem ser os alunos a participarem na sua construção...</i>		x				
O conceito de reflexão na acção foi outro ponto sugerido pelo professor para esta meta reflexão. A sua importância levou-me a enquadrá-lo neste documento. (Edite)	<i>Compreender este conceito é determinante para a evolução do estagiário.</i>						x
Este conceito é actualmente utilizado em diferentes contextos e tem diferentes significados. Irei remeter-me ao conceito de reflexão no contexto de formação de professores. Segundo Zeichner (1993) a reflexão não deve nem pode ser encarada como algo que consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos, devendo ser o processo que permite ao professor aprender a experiência, analisando-a e renovando constantemente os seus saberes e forma de ensinar (Shuman). Este conceito tem ainda um nível individual e um nível de experiência partilhada (Mewbom, 1999). Weis e Loudon (1989) apresentam quatro modelos de prática reflexiva. Entre estes irei focar a minha atenção no último, referente à reflexão na acção. Vários são os autores que utilizam esta designação. Schön, um dos autores que mais ênfase deu ao conceito de reflexão, define reflexão na acção como algo que “se reporta aos pensamentos dos professores durante o acto de ensino-aprendizagem, permitindo-lhe improvisar, resolver problemas e tomar decisões”, referindo-se a esta forma de	<i>Manifestas um conhecimento já avançado do conceito “reflexão na acção”. Parabéns.</i>					x	

	reflexão como algo que decorre de forma espontânea e que está “on-line” com a própria acção. Este conceito é abordado também por Gómez que, indo de encontro às definições de Schön, refere ainda que reflexão na acção é um processo de reflexão “sem o rigor, sistematização e distanciamento requeridos pela análise racional, mas com a riqueza da captação viva e imediata das múltiplas variáveis intervenientes e com a grandeza da improvisação e criação”. Como constatei através da minha pesquisa, o conceito de reflexão na acção é um conceito difícil de realizar, pois a espontaneidade e capacidade de improvisação é algo que se adquire com a prática. Para ser capaz de realizar esta reflexão é necessário que o professor seja um professor atento, com uma mentalidade aberta, sendo capaz de ouvir as diferentes perspectivas e, caso seja esta a questão, ser capaz de assumir o seu erro, entre outras características. (Edite)							
	Como apresentei alguma dificuldade em distinguir convenção e conceito e como é algo importante de saber distinguir, foi outro dos pontos que escolhi para reflectir . A convenção é um convénio, um pacto estabelecido e que é algo que não se pode mudar . Por exemplo, o metro é algo que foi convencionalizado, é uma convenção. Um conceito é a concepção, ideia ou opinião, que uma ou mais pessoas têm de um determinado assunto. Por exemplo, o conceito de paisagem natural pode ser definido com a conjunção de várias ideias, não é algo que está convencionalizado. (Edite)	<i>A ideia também não era reflectir sobre tudo. Optaste por aprofundar alguns conceitos e fizeste bem!</i>			x			
		<i>Achas que se pode ser assim tão definitivo?</i>		x				
	Considero que este trabalho de metareflexão , apesar de ao início ter sido um pouco difícil de realizar, é essencial, uma vez que nos possibilita reflectir sobre a nossa reflexão. Este processo é interessante e muito importante . Um professor reflexivo é um professor em constante mudança. (Edite)	<i>Exactamente. E mais do que isso, é alguém ser capaz de assumir o auto-desenvolvimento. E tu estás nesse caminho. Parabéns.</i>			x			
Fim de 1.º S	Durante o primeiro semestre foi-me pedido que identificasse, ao longo da minha prática pedagógica, as competências que ia adquirindo, as que se encontravam ainda em fase de construção, tendo também percepção das que ainda não tinha adquirido. (Diana)	<i>É que a tomada de consciência da construção e evolução das competências do professor de 1.º CEB pode ser favorecida com a proposta que te foi feita, não achas?</i>				x		
	Estas competências foram identificadas nas narrativas autobiográficas que eu ia realizando à medida que intervinha na prática pedagógica. Esta reflexão no final de cada intervenção, surgiu como uma espécie de reflexão para que o professor da disciplina de estágio se apercebesse das minhas dificuldades e da minha evolução face às competências profissionais que um professor do primeiro ciclo deve possuir. (Diana)	<i>Consciência dos objectivos da tarefa. Auto-consciencialização das competências profissionais.</i>					x	
		<i>A meta-reflexão potencia a auto-avaliação e a avaliação do supervisor com vista a melhor regular o processo superviso.</i>						x
	Este presente trabalho tem como objectivo que eu reaja a algumas observações e questões que o professor da disciplina ia levantando à medida que ia corrigindo as narrativas autobiográficas. (Diana)	<i>É este diálogo co-constructivo que favorece o desenvolvimento profissional.</i>						x
	Para a sua concretização achei pertinente realizar pesquisas bibliográficas que ao longo do trabalho servirão de suporte. (Diana)	<i>É que as leituras que te foram sendo sugeridas levaram-te a conhecer “olhares” diferentes sobre determinados problemas</i>						x

		<i>identificados na prática.</i>							
	Das questões colocadas achei pertinente abordar apenas as que eu considero mais relevantes. Assim sendo, vou debruçar-me essencialmente sobre a planificação aberta e sobre a avaliação formativa . Contudo, pretendo ainda dar importância, a algumas das outras competências que eu referi ao longo das narrativas autobiográficas. (Diana)	<i>São temáticas fundamentais do “professor emergente” que deves aprofundar, não é?</i>				x			
	Durante as reflexões, referi algumas vezes que a avaliação que utilizava na sala de aula era uma avaliação formativa. Foi questionada pelo professor da disciplina o que era para mim uma avaliação formativa e se essa avaliação formativa era de natureza Behaviorista ou Construtivista. (Diana)	<i>Suscitar questões também era um dos objectivos do supervisor em ordem ao aprofundamento ou esclarecimento de certas temáticas.</i>				x			
	Devo referir que a avaliação formativa tem como objectivo orientar o aluno no trabalho dentro da sala de aula. Com esta avaliação, o professor consegue localizar as dificuldades que o aluno tem face a determinada matéria, ajudando-o a descobrir os processos que o vão ajudar a evoluir na sua aprendizagem. A avaliação formativa, numa perspectiva behaviorista, é feita através de objectivos pedagógicos definidos em termos de comportamentos observáveis. Esta avaliação incide apenas nos resultados obtidos pelos alunos não dando demasiada importância aos processos pelos quais o aluno passou para chegar a determinados resultados. Numa avaliação formativa, segundo uma perspectiva construtivista, o professor procura compreender o funcionamento cognitivo do aluno relativamente a determinada tarefa que lhe foi proposta. O importante desta avaliação segundo esta perspectiva é a forma que o aluno utiliza, ou seja, a representação da tarefa que o aluno faz e as estratégias que utiliza para chegar a determinado resultado. Este modelo privilegia ainda a avaliação formativa e continua pois esta permite um acompanhamento mais dedicado aos alunos no que se refere ao processo de aprendizagem. A avaliação formativa veio permitir que o professor identifique as dificuldades dos seus alunos, assim como melhorar e adequar os melhores métodos e estratégias que ajudem o aluno a superar as suas dificuldades. O aluno quando erra, deve ser logo chamado à atenção para perceber e tomar consciência do que fez de mal e receber no momento certo o <i>feedback</i> . Só assim poderá remediar o que fez e pensar nos seus actos. É fundamental que na sala de aula seja promovida a auto e hetero-avaliação, pois permite que haja reflexões entre aluno, professor e colegas de forma a descobrirem o que está mal e o que é necessário fazer para se obter o sucesso. (Diana)	<i>Manifestas já um conhecimento teórico interessante sobre a avaliação formativa.</i>					x		
	Defendo que a avaliação formativa que utilizo na sala de aula vai ao encontro de uma avaliação formativa numa perspectiva construtivista porque a avaliação é feita através da observação do comportamento do aluno enquanto este realiza determinada tarefa individual ou em grupo, e neste caso, a forma como os elementos do grupo discutem os seus pontos de vista dentro do próprio grupo. Esta observação é depois registada em grelhas de avaliação que eu e o meu grupo de estágio elaboramos previamente. (Diana)	<i>Revelas já uma preocupação em assumir a avaliação formativa na prática. Parabéns, estás a começar a assumir uma abordagem construtivista da aprendizagem!</i>					x		
	Outro ponto ao qual me foi pedido que reagisse foi relativamente à planificação aberta.	<i>Tal como referi atrás, o questionamento</i>					x		

<p>Quando o professor planifica uma aula deve fazê-lo tendo em conta uma planificação aberta. (Diana)</p> <p>A planificação não se pode restringir ao que o professor vai dar na aula. Deve ser pensada de forma as que os alunos também possam intervir. Se o professor planifica predefinindo os materiais, as metodologias, os passos a dar, o controlo do diálogo a ter, está a fazê-lo segundo uma planificação fechada, porque há uma simetria entre o que planifica e o que realmente se faz ao nível do desenvolvimento da aula. Uma planificação aberta implica imaginar que as acções que decorrem num determinado contexto sejam imprevisíveis. A planificação terá que ser escrita de forma a permitir a inclusão dos tais imprevistos que não são possíveis de saber na altura que o professor está a planificar. (Diana)</p> <p>Quando na prática pedagógica o meu grupo está a planificar uma aula, temos consciência que o devíamos fazer seguindo uma planificação aberta, tal como defende o construtivismo. Considero que seguindo uma planificação aberta os alunos têm uma aprendizagem muito mais enriquecida e a aula torna-se muito mais criativa e interessante tanto para mim, como professora, como para os meus alunos. (Diana)</p> <p>Uma das competências que eu tenho vindo a desenvolver desde o início da prática pedagógica, refere-se à coordenação e organização do espaço pedagógico. (Diana)</p> <p>Ao longo da prática pedagógica, o meu grupo evidencia muito os trabalhos de grupos pois consideramos que estes têm um grande peso no processo de aprendizagem dos alunos, possibilitando a partilha de saberes académicos, mas também ensina às crianças a ter respeito e a cumprir as regras de trabalho de grupo e regras de socialização. (Diana)</p> <p>Confesso que inicialmente sentia algumas dificuldades em manter essa interacção mas com o continuar da prática pedagógica sinto que essa dificuldade está a ser ultrapassada com êxito. (Diana)</p> <p>Ainda na dinâmica da aula, o professor deve adequar o discurso à idade dos seus alunos, levando-os a discutirem abertamente, dando-lhes tempo e espaço para exporem as suas ideias. (Diana)</p>	<p><i>visando o aprofundamento de certas temáticas era também um dos objectivos do feedback superviso.</i></p>							
	<p><i>Em que abordagem teórica da aprendizagem se inscreve a planificação aberta?</i></p>		x					
	<p><i>Muito bem!</i></p>			x				
	<p><i>Manifestas uma compreensão do conceito de planificação aberta!</i></p>					x		
	<p><i>Claro! A consideração dos saberes dos alunos como “partida” do processo ensino/aprendizagem é muito mais criativa e motivadora.</i></p>			x				
	<p><i>Os dois conceitos que abordaste atrás articulam-se com esta nova temática.</i></p>			x				
	<p><i>A aprendizagem cooperativa é muito interessante: promove o desenvolvimento de competências académicas, sociais...</i></p>						x	
	<p><i>Procura aprofundar a perspectiva teórica que a defende.</i></p>				x			
	<p><i>É natural, mas estás a verificar que é possível!</i></p>			x				
	<p><i>Qual o conceito de adequar? É “infantilizar” o discurso ou descodificá-lo/interpretá-lo de modo que as crianças o compreendam?</i></p>		x					
	<p><i>Já comesças a perceber que o “tempo de antena” das crianças é determinante para o seu crescimento. Repara que é algo que muitos professores experientes ainda não</i></p>			x				

		<i>compreendem!</i>							
As estratégias/actividades propostas pelo meu grupo de estágio ao longo deste último semestre foram sempre pensadas e adequadas ao nível de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos . É de salientar que a turma na qual me encontro a realizar a minha prática pedagógica é constituída pelo 3º e 4º ano de escolaridade, incluindo uma aluna com NEEs o que requer uma atenção redobrada pelo facto das matérias seleccionadas serem sempre pensadas tendo em conta o nível em que cada ano de escolaridade se encontra. (Diana)		<i>A adequação pode passar pelo ajustamento do grau de dificuldade da matéria ao nível de conhecimentos dos alunos.</i>				x			
Na primeira vez que fui supervisionada, a área de ensino sobre a qual incidi mais foi a área de Matemática, ao nível da resolução de problemas. Após a intervenção, na reflexão de grupo, foi-me chamada a atenção para a importância da representação dos problemas, antes da sua resolução . (Diana)		<i>É que uma correcta representação do problema conduz, por regra, a uma correcta resolução.</i>							x
		<i>Vê isto no meu livro "A resolução de problemas verbais aditivos..."</i>				x			
O professor, segundo Gabriel Gonçalves, na apreciação do trabalho dos seus alunos na resolução de problemas deve ter atenção "ao labor mental que eles revelam, principalmente na ordenação (espacial e temporal) dos seus dados e dos raciocínios, o que se revelará na lógica sequência das suas operações." (Diana)		<i>É um livro de didáctica da matemática interessante que deve ser lido com as devidas distâncias...</i>				x			
Uma competência que ainda não desenvolvi, pois ainda não tive a oportunidade, foi a utilização das TIC. Apesar do facto de ainda não ter recorrido as estas novas tecnologias, considero-as uma mais valia na construção do conhecimento pois são um óptimo instrumento de trabalho. (Diana)		<i>Pois, mas é importante que o faças. O mundo hoje não vive sem as TIC.</i>				x			
A comunicação na sala de aula é um aspecto que o professor deve ter sempre em atenção, pois é através do diálogo que se desenvolve a aprendizagem dos alunos. Inicialmente sentia algumas dificuldades em conseguir manter um bom diálogo com os alunos devido ainda à grande in experiência profissional . Sinto que com a continuação das intervenções, esta competência tem vindo a ser desenvolvida já com bastante êxito. (Diana)		<i>Daí a importância da prática pedagógica em contextos reais... E já comesas a ter consciência da sua importância.</i>					x		
É importante que o professor não dirija o diálogo apenas para um ou dois alunos, e para estes, isoladamente. A este tipo de diálogo chama-se circuito vertical pois " não há uma relação de reciprocidade professor-aluno " e " o professor dirige-se a um aluno por cada vez ". (Diana)		<i>Esta afirmação deve ser problematizada. Depende do contexto!</i>				x			
		<i>Quem diz isto?</i>	x						
Na minha opinião, dentro da sala de aula deve-se utilizar os dois tipos de circuito (vertical e horizontal), pois assim o professor oferece a possibilidade de partilha de informação e conhecimento entre os alunos. (Diana)		<i>Bem observado!</i>			x				
Para concluir devo referir, que o facto de ter a possibilidade de reflectir após cada intervenção e de o fazer também no final do semestre, permite-me avaliar a minha própria acção. É através da reflexão após a acção, que vou tendo conhecimento de todas as competências desenvolvidas e as que ainda sinto certas dificuldades em mobilizar. (Diana)		<i>Reconheces a importância da escrita reflexiva como instrumento de auto-avaliação e consciencialização das competências adquiridas e das que estão em desenvolvimento.</i>					x		

Fim do 1.º S	No final deste semestre, fazendo uma síntese das minhas intervenções, sinto que já melhorei em alguns aspectos, estou a melhorar em outros e, principalmente, ainda me faltam desenvolver outros. (Elvira)	<i>Neste momento meta reflexivo reconheces que estás a evoluir mas que há ainda um caminho a percorrer. Esta consciência é determinante para o desenvolvimento profissional.</i>					X	
	O facto de estar a estagiar com uma turma do primeiro ano, revelou-se uma experiência pedagógica muito enriquecedora e significativa. Num primeiro momento, logo após a minha primeira intervenção, percebi que me faltava conhecimento teórico, capaz de me permitir ter uma boa prática, adequada ao nível cognitivo das crianças e que lhes permitisse fazer aprendizagens significativas. (Elvira)	<i>A reflexão sobre a acção (o que fiz, com que resultados...) é um procedimento metodológico estratégico que se inscreve no paradigma reflexivo com impactos determinantes na (re)construção da profissionalidade docente.</i>						X
	Resolvi consultar literatura e a minha prática começou a fazer mais sentido. (Elvira)	<i>É isso mesmo.</i>			X			
		<i>Poderias, e podes, também consultar os docentes das disciplinas...</i>				X		
	No que se refere às competências que já adquiri, particularmente no domínio científico, adquiri conhecimento sobre os conteúdos programáticos do currículo do primeiro ano de escolaridade (relativamente aos outros anos, já tinha adquirido aquando do estágio dos anos anteriores), assim como o domínio dos conceitos básicos das áreas científicas gerais e específicas. Relativamente às competências de domínio didáctico-pedagógico, sinto que já melhorei na maneira de comunicar e/ou questionar os alunos , embora pense que ainda possa melhorar mais, principalmente na forma de motivar o grupo-turma. Sinto também uma evolução na forma de explicar uma tarefa, antes tinha alguma dificuldade em me fazer entender. Penso que tal se devia ao facto das crianças serem do primeiro ano, e de eu ter alguma dificuldade em “descer” ao nível delas. Neste sentido, acho que o estágio é fundamental, pois sem ele não conseguia ter esta consciência e consequentemente, tentar melhorar (...). (Elvira)	<i>Reconheces a importância do estágio como dispositivo fundamental de consciencialização e de (re)construção de competências profissionais.</i>					X	
		<i>A questão continua a colocar-se. Creio que a superação do problema de comunicação não passou por “descer” ao nível delas, mas por descodificar a linguagem ao nível dos alunos. Ou seja, não se deve infantilizar a comunicação, mas desmultiplicar os seus sentidos de forma a assegurar a compreensão.</i>				X		
	As narrativas que escrevi ao longo do semestre foram sugeridas algumas reflexões sobre alguns temas. (Elvira)	<i>Entre outros, esse era um dos objectivos da proposta a qual tem vindo a merecer o melhor acolhimento.</i>				X		
	Um, prende-se com o questionamento como forma de aceder à representação que a criança faz da tarefa, assim como outras formas que se podem mobilizar para alcançar este objectivo. Neste sentido, penso que uma outra forma do professor aceder a essa representação é pedir a uma criança que diga em que consiste a tarefa que foi proposta, que justifique por que é que fez daquela maneira e não de outra. (Elvira)	<i>Bem observado.</i>			X			
		<i>Só acedendo à representação é que avaliamos o nível de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos. Por isso, não faz sentido perguntar apenas aos alunos se compreenderam algo que foi objecto de ensino/aprendizagem. O “sim” que</i>						X

		<i>recorrentemente se ouve, não é suficiente e pode induzir o professor que houve aprendizagem quando na realidade não houve.</i>						
	O professor pode ainda criar conflito na criança, confrontando-a com algo que não vá ao encontro daquilo que foi pedido. (Elvira)	<i>O método do conflito cognitivo é algo que os professores construtivistas devem “dominar”. Aprofunda este conceito no meu livro “Resolução de Problemas Verbais...”.</i>				x		
	Um outro tema a desenvolver, tem a ver com o pedido de justificação como forma de “ver melhor” e o uso da contra-argumentação. Pessoalmente acho que pedir a uma criança que justifique uma escolha por ela efectuada é muito importante, pois permite ao professor saber se a criança fez uma escolha consciente, ou se por outro lado, escolheu ao acaso sem um objectivo definido. Pode também traduzir a compreensão ou não da tarefa. Para além disso, desenvolve nas crianças o espírito crítico e o saber fazer opções (...). (Elvira)	<i>A argumentação e a contra-argumentação são procedimentos metodológicos centrais do método do conflito cognitivo. Permite ainda, como referes, avaliar o processo de construção de conhecimento.</i>						x
	O último tema prende-se com a resolução de problemas, mais concretamente com os de estrutura aditiva. Esta estava limitada somente a composições que correspondem à adição de duas quantidades para obtermos uma quantidade total. No entanto, a categoria de problemas de transformação tem seis classes diferentes que devem ser trabalhadas. (Elvira)	<i>É importante que tenhas feito esse aprofundamento. O raciocínio aditivo não se restringe apenas à adição de duas quantidades para obtermos uma nova quantidade. A partir de agora, o raciocínio matemático dos teus alunos “agradecerá”.</i>			x			
		<i>Nota: Da interacção que se estabeleceu no contexto da escrita das narrativas autobiográficas parece ter resultado um crescimento profissional que é de assinalar. Como resultado do questionamento que foi sendo feito ao longo do semestre, aspectos como aceder à representação das crianças, lidar com a argumentação e a contra-argumentação ou a resolução de problemas aditivos, ao serem integrados na tua prática de estágio, serão uma garantia de um desempenho da maior qualidade...</i>					x	
Fim do 1.º S	O início da prática pedagógica foi desmotivante, uma vez que os alunos não tinham qualquer ritmo de trabalho e as bases teóricas que tínhamos não eram suficientes para o problema que estávamos a enfrentar. (Rute)	<i>Em 1.º lugar era novo para ti interagires com crianças acabadas de chegar à escola, sem regras construídas, ritmos e hábitos de trabalho, sem pré-requisitos... Era um</i>			x			

		<i>mundo novo e a tua experiência nenhuma... O sentimento que exprimes é natural. Quanto às bases teóricas...bem, em si mesmas, mesmo sendo boas, não resolveriam o problema, porque o cerne da questão que levantas era a ausência de competências para lidar com aquela situação, que era nova.</i>						
	Foi um princípio um pouco atribulado, mas com a orientação do nosso supervisor e professora cooperante fomos ultrapassando. E, no fim deste primeiro semestre, algumas competências já foram desenvolvidas/adquiridas. (Rute)	<i>É por isso que o estágio deve ser supervisionado, não é?</i>			x			
	Deste modo, considero que já desenvolvi a competência de uma melhor interacção com os alunos, ou seja, preocupar-me mais e melhor com o vocabulário utilizado, ou seja, o modo de falar com eles. Outra das competências, que no meu ponto de vista, já adquiri foi a de conseguir estabelecer e manter regras de funcionamento na sala de aula, sem ser necessário recorrer aos gritos ou “bater” com os livros na secretária. (Rute)	<i>Reconheces ter desenvolvido competências auto-reguladoras do processo de ensino/aprendizagem.</i>					x	
	Uma competência que continuo a ter dificuldade em desenvolver, diz respeito à avaliação. Continuo com muitas dificuldades em perceber até que ponto os alunos aprenderam os conteúdos que foram alvo de estudo. (Rute)	<i>Procura responder às seguintes questões relativamente a uma dada situação de aprendizagem: - o que aprenderam os alunos? - como aprenderam? (processo) - com que recursos? - com que pré-requisitos? - o que aprenderam, corresponde às intenções (planificação)? - o que deve ser mantido?(planificação) - o que deve ser reformulado?(planificação) Tudo isto faz parte do processo de avaliação e avaliar implica tudo isto... mas também ter presente o enquadramento teórico-epistemológico e metodológico considerado no processo de ensino/aprendizagem.</i>				x		
	No que concerne às competências já adquiridas ou por adquirir, considero que ainda há um longo caminho a percorrer, mas sinto-me motivada para seguir em frente e melhorar a prática pedagógica. (Rute)	<i>É esse o caminho. O desenvolvimento profissional é algo que vai acontecendo ao longo da vida profissional.</i>			x			
	Após a apresentação de algumas competências que já foram adquiridas ou ainda se encontram em	<i>Era um dos objectivos da proposta, não era?</i>		x				

desenvolvimento, serão desenvolvidos alguns temas, que foram sugeridos pelo professor orientador , como forma de aprofundar os meus conhecimentos sobre os mesmos. Assim, os temas a ser desenvolvidos são: como se pode provocar o conflito cognitivo nas crianças, que tipologias de problemas existem; porquê a relevância da segmentação fonológica e que estratégias se podem mobilizar para lidar com comportamentos de indisciplina. Serão estas as linhas orientadoras desta reflexão de final de semestre. (Rute)						
Durante a prática pedagógica poderei provocar este conflito através da exploração de materiais, da análise de situações, que conduzirão à resolução de problemas. Estas actividades deverão ser estimulantes para as crianças, de modo a não se tornarem repetitivas nem cansativas. Se estas actividades foram desafiadoras, os alunos poderão relacionar dados, explorar, reflectir, conjecturar, argumentar e verificar hipóteses, sugerir diferentes sugestões para um mesmo problema e discutir os resultados obtidos, vivenciando situações que contribuirão para a sua formação. (Rute)	<i>Já revelas “dominar” o conceito e mobilizá-lo no contexto da prática.</i>				x	
Deste modo, existem quatro grandes tipos de problemas, com os quais as crianças se podem confrontar. Assim, existem os problemas de mudança/modificação, os problemas de combinação, os problemas de comparação e os problemas de igualização. (Rute)	<i>É uma tipologia interessante, mas há mais. Consulta o meu livro “Resolução de Problemas Verbais ...” que tem um capítulo sobre o assunto.</i>			x		
O primeiro tipo (problemas de mudança/modificação) caracteriza-se por nele existir uma transformação temporal, que é aplicada num estado inicial, com o objectivo de atingir um estado final (exemplo: O Mário tem dois cães. Como prende de anos os pais deram-lhe um gato. Com quantos animais ficou o Mário?). Os problemas de combinação, contrariamente aos anteriores, visam situações estáticas, cujas resoluções implicam a procura de um total ou de um estado inicial (exemplo: A Daniela tem seis lápis de cor. A Diana tem outros seis. Quantos lápis de cor têm as duas?). Outro tipo de problemas são os designados de problemas de comparação. Tal como o nome indica, este tipo de problemas compara diferentes quantidades, recorrendo expressões como “mais do que, menos do que” (exemplo: O Pedro tem quatro rebuçados e o Ricardo tem nove. Quantos rebuçados tem o Pedro a menos do que o Ricardo?). o último tipo de problemas denomina-se por problemas de igualização e caracteriza-se por ser um ponto intermédio entre os problemas de comparação e os problemas de mudança (exemplo: O André tem seis berlindes e o Afonso tem onze. Que deve fazer o Afonso para ficar com o mesmo número de berlindes que o André?). (Rute)	<i>Os exemplos que dás mostra o teu “investimento” numa área bastante mal tratada pela escola e mesmo pelos manuais escolares... a aprofundar cada vez mais...</i>		x			
Ainda relativamente aos problemas e sua resolução, Vergnaud (1970, p.114) afirma que “é através das situações e dos problemas a resolver que um conceito adquire sentido para a criança” . E ainda, que para aprender é necessário diversificar ao máximo as situações propostas. (Rute)	<i>Se assim é, então há que tornar as nossas aulas “centros de resolução de problemas”, não é?</i>		x			
Outro dos temas que merece especial atenção é que estratégias se podem mobilizar para lidar com comportamentos de indisciplina . Assim, enquanto futura professora não posso culpar apenas a atitude dos alunos, uma vez que existem “erros” meus que podem conduzir a essas atitudes . (Rute)	<i>A indisciplina não pode ser imputada exclusivamente aos alunos. Ela pode estar relacionada com a relação pedagógica, com a desadequação das propostas de</i>					x

		<i>aprendizagem, entre outras causas da responsabilidade directa do professor.</i>							
	Uma das estratégias a que posso recorrer, por forma a evitar esse tipo de situações, é utilizar actividades e materiais mais elucidativos e estimulantes para os alunos, pois se os motivar o seu comportamento não será de “pura brincadeira”. De acordo com Kounin ₁ “perturbação da aula corresponde ao não envolvimento do aluno na tarefa que é suposto executar”. (Rute)	<i>É o que temos vindo a defender, não é?</i>		x					
	Outra das estratégias será a de definir claramente, quais os objectivos da aula, em conjunto com os alunos, as actividades, sua explicação e transição entre as mesmas e a definição de regras. Isto, porque de acordo com Hargreaves ₂ “o sistema de regras na aula é extremamente complexo e mutável, exigindo uma aprendizagem de códigos tácitos para os quais algumas crianças estão menos preparadas. Por isso têm mais dificuldade em situar-se quando o professor não emite sinais claros de transição de actividades e de mudança de regras”. Existem outras estratégias a que posso recorrer, tais como, mostrar aos alunos que mesmo estando de costas voltadas para eles, estou atenta ao que se passa; conjugar a atenção simultânea para duas situações diferentes; variar os estímulos oferecidos aos alunos e manter o grupo ocupado numa tarefa comum, através da responsabilização dos alunos e da atribuição de tarefas individuais, uma vez que se as regras não forem consideradas como legítimas, elas surgem aos olhos dos alunos como uma arbitrariedade do professor, que apenas será respeitada coercivamente. (Rute)	<i>Evidencias conhecer estratégias susceptíveis de serem mobilizadas na gestão de comportamentos de indisciplina.</i>					x		
	A última temática que falta abordar diz respeito à importância da segmentação fonológica, aquando da aprendizagem de uma palavra. Assim, considero a segmentação fonológica como sendo importante porque os fonemas são os significantes mais discretos de uma língua, contudo quando isolados não têm qualquer tipo de significado. Mas, se os alunos tiverem a percepção das partes que compõem as palavras, mais facilmente aprenderão a palavra na sua totalidade, atribuindo-lhe, ao mesmo tempo significado. (Rute)	<i>A consciência e competência fonológica têm vindo a ser reconhecidas por diversos autores como importantes no processo de aquisição da leitura e da escrita iniciais.</i>							x
		<i>Testa estas teses na tua prática.</i>				x			
Fim do 1.º S	Por conseguinte, os conhecimentos adquiridos na disciplina de didáctica de leitura e da escrita foram uma mais valia, para esta fase de ensino-aprendizagem. (Sara)	<i>Ainda bem!</i>			x				
	Perante este contexto educativo pude compreender que para a aprendizagem do processo de leitura, não basta apenas reconhecer letras e juntá-las , dando significado à palavra. Este vai além da simples descodificação, uma vez que são necessárias as habilidades trabalhadas, também outrora, e também é prioritário estar-se atento às expectativas da criança, ao conteúdo e ao contexto. (Sara)	<i>Ler não é decifrar... Ler é atribuir sentido, compreender, interagir com o texto e com o autor.</i>							x
	É necessário que a leitura se torne numa necessidade e num projecto pessoal e aliciante. Poderia comparar o acto de aprender ao acto de andar de bicicleta. Neste, a criança deposita todas as suas atenções e prioridades, porque se tornou numa necessidade pessoal e num projecto significativo. (Sara)	<i>O segredo está aí, ser capaz da prática pedagógica se desenvolver em torno de projectos cuja concretização implique necessidades várias: ler escrever,...</i>			x				
	É pertinente referir que deverá ser dada à criança a possibilidade de, gradualmente, tomar contacto	<i>Os métodos analíticos não funcionam desta</i>		x					

	com a linguagem escrita, bem como a sua representação sonora. A consciencialização de sons é um passo extremamente importante para o reconhecimento das letras e assim as poder juntar para construir palavras com significado. (Sara)	<i>maneira, não achas?</i>						
	A nível da resolução de problemas aprendi que existem diferentes tipos de problemas que quando colocados às crianças com contextos familiares às mesmas, estas conseguem resolve-los facilmente. (Sara)	<i>Tem a ver com questões semânticas, mas há também questões importantes como o modo de formulação dos enunciados, o lugar da incógnita, etc.</i>						x
	Por conseguinte, na resolução de exercícios, estes alunos requerem alguma atenção, o que Vygotsky define por Zona de Desenvolvimento Próximo , a discrepância entre o desenvolvimento actual da criança e o nível que atinge quando resolve problemas com auxílio. Partindo deste pressuposto considera que todas as crianças podem fazer mais do que o conseguiriam fazer por si sós. (Sara)	<i>Conceito com grande importância no ensino-aprendizagem. Porquê?</i>		x				
	No entanto persiste a minha dificuldade em controlar algumas atitudes menos correctas de alguns alunos, que causa alguma indisciplina no grupo, o que leva a distrações e falta de atenção para a resolução das tarefas planeadas. (Sara)	<i>Neste controlo entram em jogo vários factores:</i> <ul style="list-style-type: none"> <i>a) A personalidade do professor.</i> <i>b) O seu estilo de liderança.</i> <i>c) A capacidade de colocar desafios aos alunos</i> <i>d) Propôs actividades adequadas (na ZDP) e significativas(relacionadas com o seu quotidiano)</i> <i>e) Lúdicas...</i> 						x
		<i>Nota: a tua resposta mostra que estás a ganhar confiança e a evoluir. Procura “legitimar” um pouco mais as tuas práticas fundamentando-as. Procura também identificar as competências profissionais que pensas já mobilizar com facilidade e as que ainda não visualizas... Confronta a tua opinião com os colegas e, já agora, com o supervisor...</i>				x		
Fim do 1.º S	Estou a gostar bastante deste estágio, na medida em que é a primeira vez que trabalho com o segundo ano do 1º Ciclo e os alunos são muito interessados e empenhados. Penso que existe um bom companheirismo entre nós, o que faz com que eu me sinta muito à vontade com eles. (Alexandra)	<i>É uma nova experiência de estágio que estás a viver e, pelo que referes, gratificante e formadora.</i>			x			
	Eu não tenho qualquer vergonha em brincar com elas, fazer o que elas fazem, subir a uma árvore e sentar no chão se necessário for. A meu ver o professor necessita de ser um pouco “criança”, mas	<i>Ser “verdadeiro” na relação é determinante para o sucesso pessoal e profissional do</i>			x			

	sê-lo de uma forma transparente e não de um modo fictício. Talvez seja por isso que escolhi entrar neste curso... (Alexandra)	<i>professor. E tu mostras sê-lo.</i>						
	As competências que penso já ter desenvolvido são: - Conheço e articulo de forma integrada e interdisciplinar os diversos componentes do currículo do ano que lecciono; - Reconheço diferenças e ritmos individuais nos alunos e a necessidade de adequar o currículo tendo em conta as suas características específicas; - Adequo o plano ao nível etário, culturas e grau de conhecimentos dos alunos; - Seleciono, sequencializo e articulo os conteúdos curriculares e as estratégias/actividades numa perspectiva integrada e interdisciplinar e consistente com os objectivos da planificação; - Elaboro e selecciono material auxiliar diversificado e adequado às estratégias/actividades escolhidas; - Prevejo a organização do espaço e a gestão dos diversos momentos da aula de forma flexível visando manter um ritmo de trabalho adequado; - Integro na gestão dos diversos momentos da planificação da aula saberes e práticas sociais dos alunos e da comunidade, conferindo-lhes relevância educativa; - Prevejo a utilização de várias estratégias de avaliação de modo consistente, contemplando conhecimentos, capacidades e atitudes; - Prevejo a utilização de instrumentos de avaliação diversificados, adequados aos objectivos visados e que permitem o registo do progresso da aprendizagem de cada aluno; - Prevejo o envolvimento dos alunos no processo de avaliação das suas aprendizagens e do seu comportamento em aula; - Asseguro a realização de actividades de apoio adaptadas aos alunos com Necessidades Educativas Especiais; - Utilizo as diferentes modalidades de avaliação como elemento regulador das aprendizagens dos alunos; - Compreendo a necessidade de reflectir sobre a prática lectiva e de procurar e integrar, de forma colaborativa, sugestões das colegas e dos professores; - Manifesto disposição e capacidade para desenvolver projectos individuais ou em equipa relativos a problemas de natureza profissional. (Alexandra)	<i>As competências que elencaste como adquiridas são muito importantes e dizem respeito não só aos processos de ensino/aprendizagem (planificação, desenvolvimento e avaliação curricular) como ao entendimento de uma formação fundada numa perspectiva desenvolvimentalista..</i>						X
	Estas competências têm vindo a ser desenvolvidas através dos estágios realizados na formação inicial de professores de 1º Ciclo, mas este primeiro semestre teve um maior relevo. Algumas unidades curriculares do curso também contribuíram para a aquisição de algumas competências ligadas à parte de estratégias/actividades mais didácticas e lúdicas. Penso que a minha participação em grupos de jovens, como animadora, o facto de ser catequista e de me envolver em vários acontecimentos sociais e políticos contribuem para a aquisição e desenvolvimento de algumas	<i>Reconheces a importância do estágio de algumas unidades curriculares e de algumas tarefas sociais para o teu desenvolvimento profissional.</i>						X

	competências. (Alexandra)							
	<p>Mediante tudo isto há ainda muitas arestas para limar e um longo caminho a percorrer, que na minha opinião, jamais terminará. Portanto existem inúmeras competências que tenho ainda que adquirir, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar, caracterizar e aplicar diferentes modelos de desenvolvimento curricular, fundamentando as minhas opções; - Seleccionar, adaptar ou criar estratégias/actividades de forma correcta do ponto de vista científico, didáctico e pedagógico; - Prever a realização de projectos de investigação como forma de envolver activamente os alunos nos processos de aprendizagem; - Justificar os modelos teóricos subjacentes às planificações das aulas e a razão das minhas opções; - Avaliar numa perspectiva formativa, a minha intervenção, o contexto e as aprendizagens de cada aluno; - Avaliar a planificação, mediante o grau de consecução dos objectivos de aprendizagem atingido, gestão dos espaços, actividades, materiais curriculares usados e tempo, propondo, as correcções apropriadas; - Estabelecer relações de trabalho apropriadas e manifestar disposição e capacidade para cooperar, analisar, discutir, com os professores e colegas de estágio sobre questões profissionais. <p>Estas competências que mencionei são as que, a meu ver, ainda tenho de desenvolver com a certeza que vou ser capaz de as alcançar. (Alexandra)</p>	<p><i>Reconheces também algumas lacunas que esperas vir a superar com a continuação do estágio.</i></p>					x	
Fim do 1.º S	<p>No final do semestre sinto que ainda tenho muito a aprender, mais concretamente ao nível da avaliação das aprendizagens dos alunos e muito a pôr em prática em relação à participação na vida da escola/ comunidade educativa. (Sónia)</p>	<p><i>Constatas que há duas competências que ainda não “dominas”: a avaliação das aprendizagens é o envolvimento da comunidade no processo de ensino/aprendizagem. São duas competências importantes do professor de hoje. O facto de teres essa consciência é a 1.ª condição para superar essas lacunas.</i></p>					x	
		<p><i>Fala abertamente dessas lacunas no grupo de estágio e com os supervisores.</i></p>				x		
	<p>Em relação ao segundo aspecto penso que a minha prática pedagógica não preconiza este ponto, ou se o faz ainda não sei como e quando. Compreendo a importância e o papel dos diferentes órgãos do meu centro de estágio, agora não sei é como posso colaborar com os mesmos para a realização de actividades. Em primeiro lugar, a escola não solicita e em segundo lugar não me posso propor, pois o tempo é escasso, as restantes unidades curriculares exigem muito de nós e a carga horária é elevada! Assim, a minha participação na escola onde estagio é reduzida à sala de aula. (Sónia)</p>	<p><i>É uma lacuna identificada por outros grupos de estágio e que tem a ver com a organização do estágio.</i></p>					x	
		<p><i>É um assunto a reflectir numa perspectiva de uma maior interacção interinstitucional (escolas cooperantes e de formação).</i></p>				x		

	Sinto muita dificuldade em definir critérios da avaliação com os alunos. (Sónia)	<i>Mantém este objectivo e a experiência e a reflexão mostrar-te-ão o caminho. Mas começa por elencar os objectivos de aprendizagem, torná-los claros para os alunos, envolvê-los nas actividades conducentes à consecução dos mesmos...</i>				X		
	Muitas vezes a perspectiva tradicional do ensino dita as regras, e o teste de final de aula ou de período é o único meio de avaliar. (Sónia)	<i>É verdade, mas a avaliação não se esgota nessas estratégias.</i>			X			
		<i>Há alternativas bem mais interessantes que devem ser experimentadas...</i>				X		
	Raramente envolvo os alunos no processo de avaliação, porque não sei como o fazer. (Sónia)	<i>Experimenta levantar questões do tipo: - como é que podemos saber o que aprendemos ? - mobilização dos saberes aprendidos num jogo. - síntese (oral/escrita)...</i>				X		
	Já adquiri algumas competências relativas à organização e condução das aulas, aos valores e atitudes pessoais, acompanho sempre os alunos durante o intervalo, sou pontual e assídua. (Sónia)	<i>Reconheces ter desenvolvido competências relativas: - à organização e condução de aulas - ao desenvolvimento de valores e atitudes profissionais.</i>					X	
Fim do 1.º S	Foi através de algumas reflexões e consciências de actos pedagógicos que tive a oportunidade de me aperceber de que estou a passar por uma grande experiência de vida a nível da mudança pessoal, maturidade, maior realismo, consciência das minhas limitações. (Olga)	<i>Mostras que a prática e a reflexão são estratégias de desenvolvimento pessoal e profissional</i>					X	
	Gostaria que existisse uma maior interacção e interligação entre as duas instituições. (Olga)	<i>Revelas consciência da importância da parceria interinstitucional na formação.</i>					X	
	Penso que os objectivos e critérios de avaliação da minha prática pedagógica não vão ao encontro dos meus fins como estagiária. (Olga)	<i>Que aspectos consideras desadequados?</i>		X				
	Na realidade sinto-me bastante satisfeita com o feedback que tenho da minha evolução com o professor supervisor, os critérios e objectivos determinados e discutidos vão ao encontro da minha expectativa de desenvolvimento e aquisição de competências relacionais, profissionais, sócio-emocionais e até mesmo dificuldades sentidas. (Olga)	<i>Consideração da relevância do feedback superviso para o desenvolvimento pessoal e profissional</i>					X	
	Julgo que estas competências não são relevantes enquanto estagiária e sinto-me bastante limitada na minha prática pedagógica porque estes critérios não são avaliados e até mesmo sentidos e valorizados pela minha professora orientadora. É com alguma tristeza que me apercebo da discrepância entre, o que eu acho importante adquirir e o que acham importante avaliar. Entendo	<i>Tocas num aspecto crucial da formação de professores, afinal que modelo de formação devemos ter como organizador/orientador das nossas práticas?</i>		X				

	que precisarei de mais tempo e experiência para conseguir entender melhor a instituição escola, isto é, burocracia, o seu funcionamento organizacional e suas funções, as relações com o conselho executivo, as relações entre as escolas, até mesmo o sistema educativo. Penso que estas dificuldades têm origem no desacordo que sinto quando tenho algum conhecimento dos seus significados, funções e actuações. (Olga)	<i>Aquilo que nós, supervisores, pretendemos, é que os estagiários se orientem por um modelo centrado na análise/investigação, que identifica a formação de professores no desenvolvimento das capacidades de questionamento e análise do acto pedagógico (as narrativas autobiográficas são um instrumento que potencia o desenvolvimento de competências de análise e de reflexão sobre as práticas).</i>							X
		<i>Para saberes mais sobre os modelos centrados na análise/investigação revisita autores como: Gilles Ferry, Zeichner, Smyth, Alarcão...</i>				X			
		<i>Mas há outros modelos de formação, aliás identificados com as tuas preocupações, os modelos pessoalistas que centram as suas preocupações no desenvolvimento humano dos professores (desenvolvimento cognitivo, afectivo, moral sócio-relacional etc).</i>				X			
Fim do 1.º S	De início, comecei a atribuir alguma importância ao decorrer das aulas e à posterior reflexão que me fazia repensar o que tinha feito bem ou menos bem na acção. (António)	<i>Que achas que fizeste bem? E menos bem?</i>		X					
	Neste momento, a minha prática contempla muitos elementos, sendo que a grande fatia extrapola o contexto da sala de aula. (António)	<i>Explicita esta ideia.</i>		X					
	Assim sendo, indico uma das principais competências que pretendo adquirir nas futuras aulas, que é o reflectir na acção. (António) Ou seja, desenvolver a capacidade de intervir/modificar/reestruturar a minha acção tendo em conta o aparecimento de um factor imprevisível que o exija. (António)	<i>Muito bem. Reflectir na acção é uma competência profissional fundamental do professor reflexivo... objectivo de formação que visas alcançar...</i>			X				
		<i>A imprevisibilidade é a característica principal de uma aula. Porquê? (reage a esta questão)</i>		X					
Fim do 1.º S	Estou bastante descontente com as instituições escolares, onde vejo, e em conversas revejo, que os docentes se atropelam uns aos outros em benefício próprio, nunca em benefício da instituição escola nem do mais importante, os alunos. Anseiam por poder, fazendo-se de amigos pela frente, e pelas costas sempre a apunhalar a quem eles e elas chamam de colegas. Será que é este o exemplo que os alunos têm direito?... (Carlos)	<i>Consciência crítica do funcionamento da organização escolar.</i>					X		

	No que toca às competências adquiridas durante o semestre, acho que adquiri competências científicas, nomeadamente no que respeita aos temas abordados com os alunos. (Carlos)	<i>O estágio como espaço e tempo de aprofundamento científico</i>							X
	Também aprofundei competências de afectividade , de gestão de tempo e de espaço da sala de aula, bem como de alguma organização no que diz respeito ao funcionamento de escolas ligadas a um agrupamento, neste caso a E.B.1 da Almedina. (Carlos)	<i>A relação que se constrói na interacção com os alunos (e com os pares) é determinante para o seu sucesso.</i>							X
		<i>É por isso que o estágio é importante. Aprende-se a ser professor em contexto de prática.</i>							X
	Outras competências que aprofundei foram competências ligadas à língua materna e às tecnologias como é com o uso do PowerPoint e sua projecção. A nível instrumental adquiri competências de como relacionar informação, planear, organizar e controlar a minha intervenção, adoptando certas medidas. (Carlos)	<i>São competências transversais muito importantes na profissão de professor.</i>							X
		<i>E parece que já tomaste consciência dessa importância.</i>						X	
	A nível cognitivo, a minha aprendizagem total nunca terá um fim, pois a aprendizagem total é um processo inacabado, sempre em permanente construção. (Carlos)	<i>Pois é, aprender é reorganizar em cada nova interacção os saberes que já possuímos. É por isso que só deixamos de aprender com a morte...</i>							X
Fim do 1.º S	Ao reproduzir os momentos cruciais no desenvolvimento do professor podemos reviver discontinuidades e discrepâncias e dar-lhes um significado consciente para explicar futuras acções.” (Patrícia)	<i>Muito bem!</i>			X				
	Após este longo semestre devo mencionar que reconheço a extrema importância das narrativas autobiográficas. Foi difícil entrar no “esquema” e no ritmo que me foi pedido, mas é importante referir que desta forma compreendi que só reflectindo acerca da minha prática pedagógica é que posso evoluir. (Patrícia)	<i>Reconhecimento da importância da escrita reflexiva</i>						X	
	Relativamente, às competências que desenvolvi ao longo da minha prática pedagógica foram várias. Nomeadamente, consegui aperfeiçoar a minha habilidade de elaborar materiais , polir a minha capacidade de gerir o tempo , saber como se organiza uma turma para a apresentação da festa de natal, consegui lidar com as experiências pessoais trazidas pelos alunos para a sala de aula e tive uma melhor percepção dos métodos a utilizar na turma em que me encontro a estagiar . Efectivamente, posso caracterizar este período como sendo bastante gratificante para o meu desenvolvimento profissional, consegui reflectir, analisar e aprendi a debruçar-me sobre as críticas construtivas de forma a encontrar soluções para melhorar a minha prática metodológica. (Patrícia)	<i>Cláudia: como disseste, a reflexão sobre as práticas permite/favorece a evolução. Permite tomar consciência do que nos falta caminhar, mas também do percurso que já fizemos. Creio que o caminho percorrido até aqui (3.º e 4.º anos) já te permitiu desenvolver mais competências do que aquelas que referiste. Provavelmente, as experiências de estágio já te levaram a pensar nas lacunas que sentes para levar os alunos a aprenderem de forma significativa. A narrativa autobiográfica traduz</i>						X	

		<i>precisamente este caminhar... É por isso que é importante escrevê-las...</i>							
<i>Total por categoria</i>			1	15	43	33	35	36	
<i>Total</i>			163						

Quadro 4 <i>Feedback</i> co-constutivo como estratégia supervisiva (Análise das n.autobiográficas de síntese do fim do 2.º semestre)								
Data	Contexto	<i>Feedback</i> co-constutivo	Natureza do <i>feedback</i> co-constutivo					
			a	b	c	d	e	f
Fim do 2.º S	O estágio desenvolvido ao longo deste último semestre tornou-se de extrema importância, sendo também revelador de uma série de competências que aperfeiçoei e adquiri. (Edite)	<i>Reconheces a importância da aprendizagem experiencial. O estágio como contexto de desenvolvimento profissional.</i>					x	
	Considero que as narrativas realizadas , paralelamente à prática pedagógica, foram tão importantes como esta, visto que através destas pudemos expor as nossas práticas , referindo as competências que se encontravam em desenvolvimento, expondo as nossas dúvidas, receios e concretizações . (Edite)	<i>Reconheces a importância da prática e da escrita reflexiva como factor de desenvolvimento profissional.</i>					x	
	Ao reflectirmos sobre a nossa prática tornamo-nos professores mais competentes , abertos à mudança e conhecedores das nossas capacidades que poderão ser ilimitadas. Estas narrativas contribuem para um desenvolvimento não só a nível profissional mas também pessoal . (Edite)	<i>No final do estágio constatas a importância que teve para o teu " crescimento" as narrativas autobiográficas.</i>					x	
	Ao olhar para todo o percurso percorrido neste último ano, considero que o facto de me ter sido proposta a elaboração das narrativas após leccionar uma aula, é algo que se vai reflectir ao longo de toda a minha carreira enquanto professora e pessoa. (Edite)	<i>Reconheces que a escrita reflexiva potenciou a capacidade de assumires o auto-desenvolvimento.</i>					x	
	Ao analisar a minha prática tornei-me mais “observadora”, mais crítica e consciente de um leque enorme de possibilidades de realizar uma mesma tarefa. (Edite)	<i>Era esse o objectivo desta estratégia formativa.</i>			x			
	As reuniões de grupo que ocorriam no final de cada sessão foram outro dos grandes contributos da prática lectiva. Era aí que expúnhamos as nossas dúvidas, cooperávamos, como grupo, nos pontos a tratar na próxima sessão e, mais importante ainda, era onde reflectíamos sobre as práticas. (Edite)	<i>Se bem conduzido, o trabalho de grupo é muito formativo. É hoje uma prática exigida às escolas.</i>				x		
	O papel da professora cooperante e do professor supervisor tornaram-se de uma importância fulcral. Ao reflectirmos com estes tomámos uma maior consciência de todas as competências desenvolvidas, bem como da capacidade de “crescer” e melhorar no que diz respeito à prática. (Edite)	<i>O seu papel é ajudar os estagiários a tornarem-se professores, não é? Parece que foi isso que aconteceu...</i>					x	
	Ao analisar a disciplina de Observação e Intervenção Educativa IV, considero que esta foi um espaço onde os diferentes grupos trabalharam, preparando materiais ou realizando a planificação, considerando que este espaço poderia ter sido um pouco mais proveitoso. Deveria, na minha perspectiva, ter sido um espaço de cooperação, aprendizagem e, principalmente, de troca de experiências, onde os diferentes grupos poderiam ter falado das suas experiências, das suas dificuldades e, em conjunto encontrarmos as possíveis formas de as ultrapassar. Este cruzamento de todas as informações ajudariam também o grupo turma a reflectir, melhorando as suas práticas. (Edite)	<i>Embora os grupos precisassem de tempo para planificarem as suas intervenções, tens razão na lacuna que identificaste.</i>			x			

Fim do 2.º S	Contudo, o apoio que tínhamos do professor na aula, a orientação que nos dava para planearmos a aula, tornava-se bastante útil e interessante, pois confrontávamos as nossas opções com as do professor. (Edite)	<i>A confrontação com opções diferentes das nossas é uma estratégia formativa com muito interesse tanto para as crianças como para os jovens adultos em formação.</i>							x
		<i>E tu já percebeste isto. Parabéns.</i>			x				
	Em suma, considero que o estágio contribuiu para um grande enriquecimento da minha parte. O excelente trabalho de grupo que desenvolvemos permitiu-nos crescer a diversos níveis, pois continuámos a desenvolver a aprendizagem de respeito pelas diferentes opiniões, a ajudarmo-nos, a argumentar o porquê de realizarmos alguma tarefa de uma forma e não de outra, a conhecermo-nos ainda melhor e, em conjunto a certificarmos que, se quisermos, o trabalho cooperativo entre professores é possível e muito enriquecedor. (Edite)	<i>Manifestas ter compreendido e assumido a importância:</i> <i>- do estágio como contexto de formação</i> <i>- do trabalho colaborativo como estratégia de crescimento pessoal, profissional e, potencialmente, institucional.</i>						x	
	Para que a prática pedagógica se concretize, é necessário não apenas a presença e colaboração dos alunos do 1ºciclo mas também o apoio e colaboração do professor cooperante e do professor supervisor. (Diana)	<i>Reconheces a importância da prática e da supervisão como factores de desenvolvimento profissional.</i>						x	
	Durante todo o ano lectivo foi-me pedido que após cada intervenção elaborasse uma narrativa autobiográfica sobre essa mesma intervenção. Pretendia-se assim, que eu reflectisse sobre a minha prática pedagógica de forma crítica de modo a ter consciência da minha acção e das competências que estava ou não, a desenvolver ao longo dessa mesma prática. Do meu ponto de vista estas narrativas autobiográficas fizeram todo o sentido de ser realizadas, uma vez que foi através delas que finalmente consegui perceber o que realmente são competências que um professor do 1ºCiclo deve possuir. Foi através das mesmas, que eu tentei não repetir os possíveis erros que possa ter vindo a fazer em intervenções anteriores. (Diana)	<i>Reconheces também a importância do feedback co-construtivo para o desenvolvimento profissional.</i>						x	
	Após cada aula que leccionei senti que o meu desempenho e a minha aprendizagem foram evoluindo. As competências em fase de construção foram-se revelando. Por vezes em determinadas aulas foram mesmo desenvolvidas, sendo sempre aperfeiçoadas porque um professor está sempre em aprendizagem. (Diana)	<i>Revelas ter consciência da importância da prática para o desenvolvimento de competências profissionais.</i>						x	
	Considero que estas reflexões foram fulcrais para a minha aprendizagem. Assim como a realização das narrativas me ajudou a reflectir sobre a minha acção, também as reflexões após cada intervenção me ajudou a repensar sobre a mesma. Foi ao longo destas reflexões que me foi apontado algo menos bom que possa ter feito dentro da sala de aula com os alunos. Os aspectos positivos também mereceram críticas e foram sempre deixadas outras sugestões para possíveis actividades a realizar futuramente. (Diana)	<i>Revelas ter consciência da importância da supervisão clínica e da escrita reflexiva para o desenvolvimento de competências profissionais.</i>						x	

Como a prática pedagógica por vezes não é individual, devo também referir que o trabalho de grupo torna-se mais enriquecedor quando existe inter-ajuda e companheirismo ao longo da elaboração das planificações das aulas a leccionar, assim como ao longo da realização e preparação de materiais de apoio também a utilizar na prática pedagógica. Relativamente a este ponto não tenho nenhum aspecto negativo a apontar, uma vez que todos os elementos do grupo ajudaram os restantes colegas em todas as tarefas. (Diana)	<i>Reconheces a importância do trabalho em equipa para o desenvolvimento profissional.</i>					x	
É importante que eu, como futura professora, tenha consciência das minhas limitações mas também das minhas capacidades e tentar estar sempre em formação, profissionalizando-me cada vez mais de modo a possibilitar um ensino mais rico aos meus futuros alunos. (Diana)	<i>Aqui destacas o facto de teres consciência de que há competências que ainda não dominas... Mas se assim não fosse algo estaria errado...</i>					x	
Defendo o ensino integrado pelo facto de uma criança ter mais facilidades de aprender se for inserida numa turma regular. O facto de na turma em que tive a possibilidade de leccionar existir uma criança com Necessidades Educativas Especiais, faz com que eu tenha a oportunidade de aprender de que forma um professor faz um ensino mais individualizado a uma criança com grandes dificuldades ao nível da aprendizagem. (Diana)	<i>Nem seria de esperar outra coisa depois das “conversas” que tivemos...</i>			x			
A prática pedagógica deu-me ainda a possibilidade de participar na gestão de projectos de escola, já que tive a oportunidade de colaborar em projectos de escola, mais precisamente, na festa de natal, e na festa final de ano lectivo, como parte integrante do plano anual de actividades. Este facto, permite-me um conhecimento mais alargado com o meio envolvente, com os pais, com outros professores e outras instituições. (Diana)	<i>Já não é mau, mas creio que a formação pode ser bem melhor nesta área...</i>				x		
Relativamente aos manuais escolares adoptados pela escola onde decorreu a prática pedagógica, estes foram praticamente usados só ao nível da planificação das aulas. Aprendi, não apenas na prática pedagógica mas também na realização de um trabalho de investigação realizado no âmbito da disciplina de Observação e Intervenção Educativa V, cujo tema central era os manuais escolares de matemática, que estes podem ser muito úteis dependendo da utilização que os professores fazem dos mesmos. O facto de os já ter usado no momento da planificação das aulas, não senti necessidade de os usar no decorrer da aula. (Diana)	<i>É isso mesmo. O pior que pode acontecer a um professor é achar que o manual é o programa...</i>			x			
Das vezes que leccionei matemática, tentei incidir na resolução de situações problemáticas. No decorrer da aula verifiquei que alguns alunos sentiam dificuldade na altura de representarem o problema... No final da aula, no momento da reflexão com a professora cooperante ou com o professor supervisor, este problema foi colocado e foi devido a estas reflexões que eu consegui entender que na resolução de problemas é fundamental que o aluno consiga representar o problema explicando as diferentes estratégias que foi desenvolvendo para chegar ao resultado. É importante referir que os problemas devem incidir sobre situações vividas pelos alunos, ou que lhes suscitem interesse. (Diana)	<i>Tomaste consciência da importância dos contextos e da representação mental na resolução de problemas. Parabéns.</i>					x	

	A necessidade de reflectir e a compreensão que só reflectindo é que posso evoluir no meu futuro profissional, faz-me concluir que a aprendizagem que efectuei durante a prática pedagógica se deve não apenas à minha capacidade e vontade de aprender estudando, pesquisando e investigando, mas também à capacidade de aprender com os outros, não apenas com os professores e colegas de estágio mas também com os próprios alunos. (Diana)	<i>Gostei de ler a forma como terminaste a tua meta-reflexão. Tens razão quando dizes que só reflectindo é que podes evoluir. Não descartas também que a evolução acontece através do estudo, da investigação, do trabalho cooperativo e na interacção com os alunos.</i>			x			
Fim do 2.º S	Agora que o semestre terminou e com ele o estágio, é importante fazer uma retrospectiva sobre aquilo que fizemos, sobre a nossa acção, sobre o que reflectimos e o que aprendemos. (Sofia)	<i>Trata-se duma meta reflexão, não é?</i>			x			
	Com a construção das narrativas autobiográficas verifiquei uma maior facilidade em reflectir sobre as minhas intervenções e neste momento possuo uma maior aptidão em identificar as competências profissionais que domino e as que ainda não estão totalmente adquiridas. (Sofia)	<i>Constata-se que a experiência da escrita das narrativas autobiográficas potenciou o desenvolvimento da competência reflexiva.</i>					x	
	Foi de extrema importância a cooperação com outros colegas da turma , mas mais essencial foi o papel da professora cooperante , na medida em que durante todo o tempo lectivo, nos orientou, deu sugestões, propôs novas alternativas, fundamentou as suas práticas, deu-nos uma grande autonomia na escolha das metodologias e estratégias e também muito importante, foi ter-nos colocado sempre a par dos problemas que envolviam não só a turma, como toda a escola. (Sofia)	<i>Corroboras a importância atribuída à cooperação e à supervisão clínica para o desenvolvimento profissional.</i>			x			
	Igualmente importante de realçar foi o feedback dado pelo supervisor quer após as intervenções nas reflexões realizadas em grupo, quer através dos comentários, reacções que foi dando à medida que lia as nossas narrativas. É muito importante essa reacção na medida em que nos ajuda a ver se estamos a ir pelo lado correcto ou não. (Sofia)	<i>Reconheces a importância do feedback co-constructivo como factor de desenvolvimento profissional.</i>					x	
	Tive também em consideração a diversidade de modos de trabalho, pelo que, umas vezes optava pelo trabalho individual, outras o trabalho de grupo. Pessoalmente, considero o trabalho de grupo um método a valorizar por várias razões: na sociedade em que vivemos é cada vez mais perceptível a necessidade de trabalhar em equipa, logo a inter-ajuda, a cooperação e a colaboração de vários intervenientes na resolução de várias actividades são competências que os alunos obrigatoriamente devem desenvolver. Ao optarmos em realizar trabalhos de grupo, leva-nos a desenvolver outra competência, como é o caso da capacidade de orientar os alunos. Para isso, é importante que o professor vá guiando os grupos, dê sugestões, observe os comportamentos, vá avaliando... (Sofia)	<i>Muito bem. Já és capaz de fundamentar as práticas.</i>			x			
	Outra metodologia que um dia gostarei de desenvolver diz respeito ao trabalho de projecto. De facto, este método permite, partindo de situações problemáticas para as quais não há resposta, a cooperação de vários intervenientes, o desenvolvimento do espírito crítico e a autonomia. Além disso, motiva os alunos, uma vez que os temas são normalmente propostos por eles. (Sofia)	<i>Atrás falaste de investigação, agora de trabalho de projecto que irás desenvolver no futuro. São estratégias de desenvolvimento curricular que já consciencializaste como pertinente e que vale a pena implementar.</i>					x	
	Assim, o manual é um meio e não o meio pelo que devemos recorrer quer a vídeos, enciclopédias, Internet... (Sofia)	<i>É isso mesmo, analisaste muito bem a questão dos materiais curriculares.</i>			x			

Adquiri, sem dúvida, a capacidade de planificar e optar por diferentes metodologias e estratégias de acordo com os temas e as áreas a abordar, visando sempre a possibilidade de efectuar uma interligação entre áreas e saberes e perspectivando a planificação como sendo apenas um plano que funciona como um guia e não como um modelo a seguir rigorosamente. (Sofia)	<i>Revelas ter preocupação com a planificação aberta.</i>					x	
Em suma, em todo este processo de formação, adquiri, mobilizei e aprofundei conhecimentos e competências próprios de um perfil desejado a um professor do 1.º ciclo. Tudo o que aprendi, foi graças a vários agentes, sendo de congratular o papel fundamental de todos os docentes das unidades curriculares, mas sem dúvida, com maior pendor, os papéis quer do supervisor, quer da professora cooperante, já que foram estes que me ajudaram a tecer o meu caminho profissional através das suas ideias e dicas. (Sofia)	<i>Reconheces importância à natureza clínica da supervisão.</i>					x	
Claro que durante esta formação ficaram ainda lacunas que só irão ser colmatas com a prática e com a participação em acções e oficinas de formação e, por isso, é imperativo que a formação seja permanente. (Sofia)	<i>Claro, a formação profissional é um processo de renovação e de reinvenção permanente. É por isso um processo sempre inacabado.</i>						x
O facto de não ter tido a possibilidade de leccionar ao 1.º ano de escolaridade, fez com que nunca tenha mobilizado determinadas competências essenciais no âmbito da Língua Portuguesa. Penso que esta é a principal crítica a fazer à organização do curso, uma vez que, todos os formandos deveriam ter a possibilidade de contactar com o 1.º ano de escolaridade. Assim, penso que no futuro, vou sentir mais lacunas ao nível da didáctica do que ao nível de conhecimentos científicos, uma vez que, na minha opinião, o curso dispõem de unidades curriculares teóricas de qualidade o que não posso afirmar o mesmo das didácticas. (Sofia)	<i>Reconheces lacunas didáctico pedagógicas na área da Língua Portuguesa . Trata-se de uma lacuna que a formação não foi capaz de superar para todos os grupos.</i>					x	
	<i>Mas a consciência que revelas do problema é a condição para a superares.</i>			x			
As actividades que se desenvolvem no estágio, tais como a observação, a análise e a responsabilização por actividades docentes, permitem não só o desenvolvimento de competências mas também a aquisição de conhecimentos, capacidades, atitudes, determinando o exercício competente da profissão e de extrema importância por contribuir para a construção da identidade profissional. Mais uma vez quero afirmar a importância das narrativas na medida em que constituem um instrumento formativo que contém dados, registos realizados por via da reflexão, e que desse modo contribuem para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. (Sofia)	<i>Reconheces a prática e a reflexão sobre a mesma como um dispositivo importante de formação e de construção da identidade profissional.</i>					x	

Fim do 2.º S	No que respeita à primeira linha orientadora, a utilidade das reflexões para o desenvolvimento profissional e pessoal, no meu ponto de vista, as reflexões constituem uma mais valia para a formação de professores, uma vez que são uma forma de avaliarmos a nossa prestação, ou seja, de tomarmos consciência sobre o que fizemos e a maneira como o fizemos, e quais as alterações que podemos fazer. Foi através das reflexões que tomei consciência de que algumas das atitudes que pratiquei, talvez não fossem as mais adequadas ao objectivo a alcançar. A escrita das narrativas (auto)biográficas permite-nos, enquanto indivíduos sujeitos em formação, construir os nossos conhecimentos nas zonas de fronteira entre o saber e o não-saber e, acima de tudo, “compreender não só o processo subjacente a essa construção mas, também, conhecermo-nos a nós próprios enquanto pessoas em desenvolvimento”. (Rute)	<i>Reconheces a importância da reflexão (oral e escrita) como estratégia de consciencialização da construção da profissionalidade docente e do auto-conhecimento.</i>						X	
	Relativamente ao “feedback” por parte dos formadores/professores considero-o como um dos factores primordiais para a nossa formação, já que é durante esta que devemos “tirar” as nossas dúvidas e questionar-nos sobre tudo o que se passa. Por exemplo, durante a minha prática pedagógica deste ano, que ocorreu na EB1 de Almedina, com o 1.º ano de escolaridade, o “feedback” do formador foi um passo fundamental para que pudesse evoluir, isto porque no início não fazia qualquer ideia sobre que tipo de actividades desenvolver com as crianças e como as iria orientar para a aprendizagem da leitura e escrita. Actualmente, considero um processo bastante gratificante porque é motivo de orgulho ver a evolução das crianças e o trabalho por elas desenvolvido ao longo de todo o ano. Mas, talvez, sem os conselhos do professor supervisor e da professora cooperante, o produto final não fosse tão satisfatório. (Rute)	<i>Reconheces a importância do feedback superviso como um factor de formação pelas ajudas e questionamentos indutores de desenvolvimento que proporcionou ou potenciou.</i>						X	
	Ao longo das nossas práticas pedagógicas tentamos recorrer a uma concepção de aprendizagem. As bases dessas concepções são transmitidas durante as sessões teóricas. No entanto, considero que muita da informação que nos é transmitida não tem ou tem pouca utilidade para a nossa prática profissional. (Rute)	<i>Uma prática informada teoricamente deve fazer parte do perfil de competências profissionais de qualquer professor. Mas também é verdade que nem toda a teoria é interessante ou mobilizável para a prática. Tem muito a ver com as nossas opções e sentido crítico que preside a essas opções...</i>							X
	Um outro aspecto que tenho a realçar e que considero importante é a necessidade de todos os grupos que vão estagiar não terem um contacto com todos os anos de escolaridade, principalmente o 1.º ano, já que, no meu ponto de vista este será o ano que proporcionará muitas questões a nível de formação de professores. Tal como já referi anteriormente, o primeiro contacto com uma turma do 1.º ano torna-se “assustador”, porque as crianças não têm ritmos de trabalho, “capacidade” de concentração, e com o apoio do formador, estes “problemas” são minorados. (Rute)	<i>Uma vez mais reconheces a importância dos contextos e da supervisão eco-clínica para o desenvolvimento de competências profissionais.</i>						X	

	<p>Fazendo um balanço geral desta narrativa destaco a importância das reflexões individuais, pois estas permitem-nos um trabalho interior de reflexão sobre a acção; um pensar sobre o que se passou, as experiências e as emoções sentidas e um trabalho de análise, interpretação e questionamento das experiências narradas. E, destaco também a importância do estágio para a formação de professores. (Rute)</p>	<p><i>Renovas as referências à importância que atribuis às narrativas explicitando-as:</i> - <i>permite um trabalho de análise meta-reflexiva sobre as práticas.</i> - <i>permite um trabalho de auto-conhecimento (sentimentos, emoções...)</i> - <i>permite o desenvolvimento de competências de análise, interpretação, questionamento...</i></p>					X	
Fim do 2.º S	<p>O primeiro contacto com uma do 1.º ano de escolaridade revelou-se um “desafio” difícil por um lado, mas muito aliciante por outro. No início, o meu pensamento tentava dar resposta a uma questão: “O que é que me está a acontecer?”, resposta à qual consegui responder com a ajuda do professor supervisor e da professora cooperante. Depressa percebi que me falava suporte teórico para sustentar a prática pedagógica. Teoria essa de que eu já havia falado numa disciplina curricular, no entanto, a sua aplicabilidade é muito mais complexa...(Elvira)</p>	<p><i>Claro, é óbvio que ensinar não é sinónimo de aplicar no contexto da prática o que se aprendeu em termos teóricos. É muito mais do que isso, como de resto já o compreendeste.</i></p>			X			
	<p>Pois é, estes conflitos que me fizeram crescer profissionalmente não são possíveis na teoria. Somente o contacto com o contexto real, neste caso a escola, é capaz de propiciar verdadeira aprendizagem. (Elvira)</p>	<p><i>É isso mesmo. A interação com os contextos de prática é fundamental em ordem ao desenvolvimento de competências profissionais.</i></p>			X			
	<p>A escrita das narrativas autobiográficas foi uma mais-valia no meu crescimento profissional, fez-me reflectir sobre as minhas práticas, principalmente nas suas fundamentações. Inicialmente, quando elaborava uma planificação, esta tinha como é óbvio um suporte teórico, mas ser capaz de justificar literalmente era uma tarefa complexa. Após o início da escrita das narrativas, esta tarefa começou a tornar-se mais simples. O facto de ter que reflectir sobre as competências profissionais que adquirir, que estão em construção e que ainda me faltam adquirir, possibilitou-me olhar para as minhas práticas e desenvolver uma identidade profissional. (Elvira)</p>	<p><i>Reconheces a importância da escrita reflexiva como estratégia supervisiva importante para o desenvolvimento profissional e para a construção de uma identidade profissional.</i></p>					X	
	<p>Neste sentido, sinto que me falta adquirir competências de nível institucional, uma vez que o estágio não proporciona situações que permitam desenvolver essas competências. Penso que a ESEC deve repensar o estágio tendo em conta este factor, no qual se verificam mais lacunas. (Elvira)</p>	<p><i>Identificaste uma lacuna que o estágio não conseguiu suprir.</i></p>					X	
		<p><i>Mas o facto de a teres consciencializado vai permitir superá-la.</i></p>			X			
	<p>Outro aspecto que gostava de referir é a pertinência dos professores cooperantes terem formação. No fundo, nós passamos a maioria do estágio sob a sua supervisão e eu considero que faz todo o sentido que tenham formação adequada para desempenharem essa função. Reconheço que esta falta de formação é mais notória na componente reflexiva, a qual em muitos casos é quase inexistente. (Elvira)</p>	<p><i>Levantas uma questão pertinente que se prende com a articulação inter-institucional. É uma área que importa melhorar e o exemplo que dás é deveras significativo.</i></p>			X			

Fim do 2.º S	Agora que o ano lectivo acabou, e com ele a prática pedagógica, tenho a referir que esta prática pedagógica foi a que mais me entusiasmou, e proporcionou um desenvolvimento de algumas competências próprias de um professor do 1.º Ciclo. (Sara)	<i>Reconheces a importância da prática como um dispositivo de desenvolvimento da competência profissional do professor.</i>					X	
	Como era uma turma com métodos impostos pela professora cooperante diferentes daqueles apresentados pelas professoras estagiárias, foi uma tarefa muito difícil tentar que as alunos se entusiassem por métodos diferentes dos que conheciam, ou seja, durante a observação pude verificar que o ensino destas crianças era realizado através da apresentação de uma letra, aos alunos, e posterior treino da sua grafia, estes passavam várias horas nesta actividade, logo revelavam algumas dificuldades em perceber as intenções educativas das estagiárias. (Sara)	<i>Desenvolveste a competência da observação crítica teoricamente legitimada.</i>					X	
	Verifiquei que era necessário partir dos pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e da escrita, que permitiam não só o desenvolvimento da aprendizagem da Língua Portuguesa, mas também a nível da Matemática, do Estudo do Meio, e das Expressões. Isto proporcionou a planificação de actividades que levaram ao desenvolvimento destes pré-requisitos. Embora tenha consciência que alguns alunos ainda ficaram muito longe do desenvolvimento de todos os pré-requisitos. (Sara)	<i>Essa constatação é importante e revela a tua concepção de ensino/aprendizagem. Se a aprendizagem se traduz numa reorganização amplificante dos saberes que já se possuem, os pré-requisitos, enquanto saberes já construídos, não podem deixar de ser mobilizados nas novas aprendizagens.</i>					X	
	Valeu-me, nesta prática pedagógica, a teoria aprendida nas didácticas e os alertas dados pelo orientador de estágio, que permitiram uma orientação adequada relativamente às metodologias e técnicas utilizadas. (Sara)	<i>Reconheces a importância de certas unidades curriculares e da supervisão como dispositivos de formação profissional.</i>					X	
	Deste modo, acabei esta prática pedagógica a perceber que um professor eficiente deve adaptar as metodologias aos alunos e não estes às suas metodologias, uma vez que é necessário ter em conta o seu ritmo de aprendizagem, assim como, a adequação das técnicas apresentadas, ou seja perante uma turma com diferentes ritmos da aprendizagem, como esta onde estagiei, foi necessário preparar actividades de acordo com o ritmo de cada criança. (Sara)	<i>Claro, e a experiência mostrou-te que isso é possível e com melhores resultados...</i>			X			
	Ou seja, nesta prática pedagógica muitas vezes foram aquelas em que alguns alunos, com um ritmo de aprendizagem mais elevado, terminassem as suas actividades mais rápido, e enquanto esperavam pelos colegas proporcionavam algum barulho, típico de crianças com esta idade e também devido à falta de tarefas para fazer. No entanto, esta situação foi alvo de uma solução, tal como a planificação de actividades que proporcionavam e tinham em conta o ritmo de aprendizagem da cada criança. (Sara)	<i>Ora aí está como reflexão/avaliação te conduziram a mudar as propostas à turma. É esta competência reflexiva, conjugada com a construção teórica existente que é o “motor” da evolução profissional.</i>			X			X

	<p>Ao longo deste ano foi proporcionado, pela insistência da professora cooperante, a integração das estagiárias em actividades relacionadas com as épocas festivas, tais como, festa do Natal e festa do fim de ano, estas proporcionaram uma motivação especial, pois, pude verificar o esforço que, tanto alunos como professores, fazem para aprender – ensinar para a concretização das actividades, assim como, a preocupação dos alunos em realizar bem cada passo para os seus familiares poderem apreciar o resultado das suas aprendizagens. (Sara)</p>	<p><i>Ainda bem que isso aconteceu. A actividade do professor também se exerce no contexto escola e a “insistência da professora cooperante” permitiu-te desenvolver a consciência da importância dessas tarefas, que como também já percebeste, não se esgota com as festas que referes.</i></p>			x			
	<p>O meu balanço deste ano é positivo, e sinto que teria muitas dificuldades, um dia, perante uma turma do 1.º ano sem passar por uma prática pedagógica como me foi proporcionada este ano, deste modo considero que todos os futuros professores deveriam realizar estágio numa turma do 1.º ano, pois da teoria à prática vai um passo gigante. Só passando pelo contexto se pode ter noção de como se processa toda a aprendizagem, tal como das nossas dificuldades perante o mesmo. (Sara)</p>	<p><i>Uma vez mais reconheces a importância da interacção com os contextos de prática como estratégia de desenvolvimento de competências profissionais.</i></p>					x	
Fim do 2.º S	<p>A riqueza e intensidade das aprendizagens ocorridas durante a minha prática pedagógica foi das etapas mais importantes no meu desenvolvimento profissional, não só porque a construção do meu repertório de competências e conhecimentos foi mais activo e impetuoso mas também porque construí e desenvolvi a minha capacidade de reflexão e avaliação profissional. Este confronto directo com as situações da prática real, fez-me consciencializar das exigências, contratempos e desafios que a profissão me reserva, bem como as oportunidades de crescimento e construção pessoal que virei a desenvolver durante a carreira profissional. (Olga)</p>	<p><i>Reconheces a importância da prática pedagógica como dispositivo determinante para a tua formação como professora.</i></p>					x	
	<p>Verifiquei que a nível pessoal, a destreza na tomada de decisões, a flexibilidade, a espontaneidade, a partilha, a ponderação, a cumplicidade, o sentido de responsabilidade, o altruísmo, estiveram em constante desenvolvimento durante todo ano. Senti bastante o crescimento a nível profissional ou mesmo na aquisição de novas competências como a capacidade de liderança, a identificação do ritmo e dificuldades dos alunos, a adequação dos meus métodos e instrumentos pedagógicos, a vontade de ir mais longe e de me conhecer mais, a compreensão metacognitiva dos processos mentais dos alunos, o gosto pelo conhecimento e significá-lo aos alunos, o teorizar a prática e muito mais, o que o meu conhecimento vocabular me impede de descrever.(Olga)</p>	<p><i>Reconheces ter adquirido competências profissionais fundamentadas para o exercício da profissão de professor de 1.º CEB.</i></p>					x	
	<p>É-me estranho a vontade de prosseguir com o processo de conhecimento e construção que venho a experimentar e o facto de me sentir desafiada à prática da carreira docente. Isto pelo facto de sentir necessidade de formação a nível das ciências da educação e da organização da escola como instituição social pertencente ao ministério da educação. Porém, tenho consciência que nada me chega e que a formação é assim mesmo, contínua e continuada. É com grande satisfação que me sinto preparada para iniciar a minha carreira apesar do conhecimento das minhas limitações a nível de conhecimentos científicos, sabendo que, aprender fazendo, é uma metodologia de construção profissional e pessoal. (Olga)</p>	<p><i>Desenvolveste a consciência de que a formação é algo que acontece ao longo da vida.</i></p>					x	

Fim do 2.º S	No final do curso sei que ainda tenho caminho a percorrer, pois a minha formação não acaba aqui. Devo continuar a estudar e a adquirir e/ou desenvolver novas competências. A formação do docente deve ser contínua e eu como futura professora tenho a consciência desse facto. O professor não deve estagnar e nem deixar de questionar as suas práticas, só agindo desta forma pode avançar e melhorara a sua acção. (Sónia)	<i>Revelas consciência que o desenvolvimento profissional é um processo sempre inacabado e que acontece ao longo da vida.</i>					X	
	As minhas dificuldades prendem-se mais ao nível da avaliação das aprendizagens dos alunos e à participação na vida da escola/ comunidade educativa . Pois o estágio não permite ao estagiário participar muito a esse nível, pelo menos nos centros de estágio por onde tenho passado. (Sónia)	<i>Reconheces que mantens duas lacunas no final da formação: avaliação dos alunos e participação na vida da escola.</i>					X	
		<i>Como é que as poderás ultrapassar?</i>		X				
		<i>Achas que algumas das sugestões que te foram dadas te poderão ajudar?</i>		X				
	Nas unidades curriculares da formação a questão da avaliação dos “nossos alunos” não é um assunto muito explorado e muitas das vezes não há tempo para tudo. (Sónia)	<i>Trata-se de uma questão recorrentemente levantada por outros grupos e que merece ser reflectida.</i>				X		
	Já adquiri algumas competências relativas à organização e condução das aulas, aos valores e atitudes pessoais, acompanho sempre os alunos durante o intervalo, sou pontual e assídua. (Sónia)	<i>Reconheces teres desenvolvido competências em várias áreas da intervenção do professor que são determinantes para o teu sucesso profissional.</i>					X	
	Outro aspecto importante que contribuiu para o desenvolvimento e/ou aquisição destas competências foi cada reflexão feita após cada intervenção e as narrativas autobiográficas. (Sónia)	<i>Reconheces a importância das reflexões e da escrita reflexiva para o desenvolvimento profissional.</i>					X	
	A ajuda da professora cooperante foi muito importante, pois contribuiu para uma discussão das práticas, sempre com o intuito de me ajudar. A reflexão sobre a acção é fundamental, mas não podemos esquecer que também devemos reflectir na acção, por vezes esse aspecto é mais complicado. (Sónia)	<i>Reconheces a importância da supervisão como dispositivo de ajuda ao desenvolvimento profissional.</i>					X	
	As minhas narrativas têm sempre poucas palavras, mas isso prende-se com o facto de eu por vezes sentir dificuldades em transpor para o papel as minhas angústias e sentimentos, mas elas foram, sem dúvida, um dos meios que me permitiu desenvolver as competências e reflectir sobre as minhas práticas. (Sónia)	<i>O diálogo connosco próprio questiona-nos e motiva-nos a superar as fragilidades encontradas. Isto sem contar com o “efeito de espelho” dos feedbacks recebidos...</i>						X
	Apesar disso, sinto que a minha prática no centro de estágio foi positiva, no entanto sei que tenho lacunas e espero que consiga preenchê-las através da formação contínua. Pois permitem ao professor contribuir para um bom ambiente de escola, para o sucesso dos seus alunos, tornando o processo de ensino – aprendizagem mais dinâmico e apelativo para os alunos. (Sónia)	<i>Acho que o facto de teres a consciência dessas lacunas é a condição para as superares.</i>			X			

	As dificuldades em mobilizar estas competências surgem, na minha opinião, porque a prática pedagógica é realizada em paralelo com as outras unidades curriculares, não permitindo, assim, ao futuro professor envolver-se por completo com as suas práticas. Não há tempo para tudo. Temos que ser realistas. O estágio é exigente, mas as outras unidades curriculares também o são! O tempo é muito limitado, daí que por vezes eu não tenha capacidade para melhorar a minha prática. (Sónia)	<i>Consciência crítica face à organização do curso.</i>							X
	No entanto, o tempo não é a único factor. A disposição para... também é fundamental. Às vezes esqueço-me que é preciso pesquisar para melhorar. A pesquisa, a reflexão, o questionamento, a investigação são meios excelentes para desenvolver as nossas competências. Tenho falhado a esse nível, mas espero sempre melhorar... (Sónia)	<i>É obvio e a expectativa quanto ao futuro é ir melhorando sempre, não é?</i>			X				
Fim do 2.º S	Este ponto da situação tem por objectivo que eu, como professora estagiária, evidencie a utilidade das reflexões para o meu desenvolvimento profissional e pessoal, que refira a importância do “feedback” dos formadores , que mencione a articulação entre os conceitos teórico-práticos e a prática em contextos reais e diga qual a importância do estágio para o desenvolvimento de uma cultura profissional. (Alexandra)	<i>Objectivos para a meta reflexão, não é?</i>		X					
	Esta não é uma tarefa fácil, na medida em que é sempre muito complexo falar das nossas capacidades, aptidões, habilidades, talento, dificuldades e embaraços. No entanto, penso que no findar deste ano e deste curso é possível, para nós futuros professores, explanarmos tudo o que vivemos e aprendemos ao longo de um ano repleto de emoções, alegrias, desânimos, desilusões...(Alexandra)	<i>A escrita reflexiva reflecte-nos enquanto pessoas e profissionais.</i>							X
	Para mim o estágio é como uma viagem, partimos com a certeza para onde vamos, mas não sabemos o que vamos encontrar nem quem vamos conhecer ao longo do caminho... é o incerto que marca os primeiros passos... mas tudo se torna mais claro com os sorrisos de quem nos recebe e sabe acolher com o essencial, o coração... e isto, as crianças, sabem fazê-lo melhor que ninguém... (Alexandra)	<i>Interessante. É esse sentimento que torna a profissão de professor de 1.º CEB apaixonante.</i>			X				
	Sinto que ainda não sou capaz de as mobilizar em contextos reais, mas tenho consciência que isso é um processo gradual e sucessivo que só dependerá de mim mobilizá-las de forma a poder dar provas de competência profissional. Alexandra)	<i>Revelas consciência de algumas lacunas mas as tuas expectativas são de que reunes condições para as superares. É isso mesmo que vai acontecer...</i>						X	
	No que toca às reflexões pessoais da prática pedagógica, na minha opinião, foram sem duvida uma mais valia para o meu desempenho, tanto do estágio, como em outras situações mais humanas. No início do ano lectivo não lhes dei a importância devida, pois não estava familiarizada com esta realidade, mas com o passar do tempo fui-me apercebendo da importância das narrativas autobiográficas. (Alexandra)	<i>Reconheces a importância da escrita reflexiva como estratégia de desenvolvimento da competência reflexiva.</i>						X	
	Para mim elas tornaram-se numa preparação para o futuro a vários níveis, uma vez que considero que devemos reflectir em tudo o que fazemos, dizemos e construímos ao longo da nossa vida. (Alexandra)	<i>Renovas o reconhecimento da escrita reflexiva como estratégia de desenvolvimento da competência reflexiva.</i>						X	

	As narrativas ajudaram-me a perceber certos erros que fui dando ao longo do estágio e isso só foi possível através da reflexão, uma vez que ao realizar as narrativas pude compreender a necessidade de analisar, de avaliar e mudar certos comportamentos da minha prática. E eu considero isso muito importante para o meu crescimento e desenvolvimento profissional e pessoal. Passei a ver as narrativas não só como um trabalho académico, mas sim como uma “escola de vida”, ou seja, uma experiência de vida que me irá acompanhar em todos os meus actos. Pois, para mim, devemos reflectir (como já disse anteriormente) em todos os nossos actos e palavras, na medida em que, ao reflectirmos nas nossas acções teremos sempre um maior conhecimento de nós próprios. Do que somos capazes de fazer, de dizer e de chegar onde o sonho nos leva...(Alexandra)	<i>A escrita reflexiva como monitorização do auto-desenvolvimento pessoal e profissional.</i>							X
	Na minha opinião o “feedback” dos formadores é deveras importante, na medida em que, são eles que possuem uma vida cheia de experiência. São eles que conhecem o “mundo” do ser professor e isso faz com que as suas orientações, apoio, sugestões e indicações sejam sempre essenciais e necessárias, para que os futuros professores tenham o conhecimento se as competências profissionais que possui são adequadas ou não. (Alexandra)	<i>Reconhecimento da importância do feedback co-constructivo para o desenvolvimento profissional.</i>						X	
	No que diz respeito à articulação entre os conceitos teóricos – práticos e a prática em contextos reais, na minha opinião é muito reduzida, pois as unidades curriculares existentes no curso de professores de 1.º CEB não têm isso em conta e não dão o devido valor e importância ao estágio. (Alexandra)	<i>Revela consciência da (des)articulação teoria-prática no plano de formação do curso.</i>						X	
	Para mim o estágio foi fundamental para a aquisição de competências pois estas só se adquirem em contextos e situações reais e concretas. É na acção concreta que temos a oportunidade de testar os nossos conhecimentos, adquirir competências e mobilizar saberes. (Alexandra)	<i>Manifesta consciência da importância do estágio não enquanto espaço de aplicação ou de rotinização de práticas pré-concebidas, mas enquanto estratégia/oportunidade de construção de saberes e competências profissionais. Era essa a intenção inicial e congratulo-me que os objectivos tenham sido atingidos.</i>						X	
Fim do 2.º S	Reflectir? Sobre quê? Para quê? Porquê? Em quê que isso me ajuda? Será que consigo? Estas e muitas outras questões surgiram logo no início deste último ano, quando me foi proposta esta actividade. Inicialmente não entendia o que me era pedido, pensava que não o sabia fazer. Bom... Na verdade, percebi que tinha era receio de não corresponder às expectativas. Hoje entendo a utilidade deste “documento”, com ele consegui tirar conclusões, encontrar soluções, consegui crescer profissionalmente e pessoalmente. O que para mim era um fardo tornou-se como um “amigo”, no qual tentava encontrar pequenas aberturas para evoluir. (Patrícia)	<i>Tal como se aprende a caminhar, caminhando, também se aprende a reflectir, reflectindo. Embora céptica no início, a escrita reflexiva tornou-se num meio de desenvolvimento pessoal e profissional. Espero que esta experiência de formação e de vida, transportada para os teus contextos futuros de trabalho, também produza os mesmos efeitos e consequências que experienciaste.</i>			X				

	Para que a teoria seja colocada em prática não há nada melhor que a prática pedagógica. Efectivamente, o estágio e a supervisão fazem com que formando se adapte a um modelo, com que desenvolva princípios que nos conduzem à construção de “teorias” pessoais. Com o estágio, consegui adaptar-me à turma tendo em conta as diferentes teorias. (Patrícia)	<i>Era também um dos objectivos da formação que os alunos construísem a competência de teorizar as suas práticas e as confrontassem com as teorias públicas.</i>					X	
	Com a prática pedagógica durante dois dias por semana constatei que, apesar do trabalho árduo, andava sempre “desnorteada” pois não sabia o que a turma já tinha aprendido. É complicado dar uma matéria nova e não saber se a professora titular vai lhe dar continuidade, durante a semana. (Patrícia)	<i>É óbvio. É um dos problemas da organização do estágio. Mas já é importante o que referes porque revelas a relância que atribuis à articulação curricular...</i>					X	
	Acho que seria mais proveitoso o estágio desenvolver-se, por exemplo, ao longo de três meses. Tenho consciência que iriam ser meses demasiado exigentes mas vai ser assim quando me encontrar a leccionar. (Patrícia)	<i>É uma sugestão a ponderar no futuro.</i>				X		
	A reflexão deveria fazer parte da estrutura organizacional do curso, deveria ser contemplada em termos de espaço lectivo. (Patrícia)	<i>Tens razão. O problema é que, em termos institucionais, nem toda a gente pensa assim...</i>			X			
	É de realçar que foi ao longo deste ano lectivo que mais me desenvolvi, talvez diga isto porque através das reflexões consegui observar mais as minhas aprendizagens. (Patrícia)	<i>Reconheces uma vez mais a importância da reflexão para o auto-desenvolvimento profissional.</i>					X	
	Desta forma, ao longo deste ano desenvolvi competências a nível teórico, em termos de organização (objectivos e cultura envolvente), das matérias que leccionei e em termos de modos de avaliação dos alunos; competências instrumentais (saber-fazer), ao elaborar material para as aulas, ao seleccionar e processar informação e ao planear, organizar e controlar o trabalho; competências sociais (saber-fazer sociais e relacionais), ao trabalhar com autonomia, ao comunicar de forma clara, ao estar disponível para aprender, ao agir com rigor, ao saber ensinar e ao ser flexível face a problemas; e competências cognitivas, ao nível do raciocínio abstracto, ao identificar e resolver problemas e na aprendizagem ao longo da vida. (Patrícia)	<i>Vês que com esforço e dedicação foste capaz de desenvolver uma panóplia de competências fundamentais ao professor de hoje.</i>					X	
	Para finalizar gostaria de deixar a seguinte frase de Isabel Alarcão (1996, p. 187): “Professor, descobre o sentido da tua profissão e descobre-te a ti mesmo como professor para ajudares os teus alunos a descobrirem língua que aprendem e a descobrirem-se a si próprios como alunos.” (Patrícia)	<i>Espero que a referência de Alarcão que mobilizas para terminar a tua reflexão se tenha interiorizado no teu ser.</i>				X		
		<i>Se assim foi, e penso que sim, irás ter um futuro profissional cheio de venturas.</i>			X			
Fim do 2.º S	A criação de narrativas autobiográficas, permitiu-me um desenvolvimento na formação como docente, alargando-me horizontes ao incentivar a minha procura dedicando-me à investigação (professor/investigador). Para uma prática clara é necessária a reflexão sendo o objectivo de qualquer estratégia utilizada proporcionar a reflexão que “consiste em desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua próprias prática docente” (Garcia, 1999, p. 153). (Carlos)	<i>Reconheces a importância da escrita reflexiva como estratégia supervisiva de desenvolvimento da profissão docente.</i>					X	

	No meu desenvolvimento pessoal e social arrecadei à custa da prática reflexiva bagagem a nível de competências, as quais facilitam as minhas práticas docentes. Para isso muito contribui o feedback do professor supervisor, que me colocou sempre novas propostas, bem como me colocou em conflito para que eu tentasse sempre ir à procura do melhor, que nunca se encontra na totalidade. (Carlos)	<i>Reconheces a importância do feedback como dispositivo gerador de conflitos cognitivos indutores de desenvolvimento profissional.</i>					X	
	Nenhuma prática é ideal sem um suporte teórico adequado e ajustado à intervenção que se pretende desenvolver. É prática de um bom docente apoiar-se na teoria para desenvolver as suas práticas, pois só assim se consegue ter atenção a métodos adequados dependendo da prática. (Carlos)	<i>Claro.</i>			X			
	Para validar as suas opções o professor reflexivo deverá ter atenção em investigar de forma a que as acções consigam promover o sucesso educativo dos seus alunos. (Carlos)	<i>Permite fundamentar as práticas e confrontar as nossas próprias teorizações.</i>						X
	O estágio integrado é um passo de gigante em relação aos cursos em que isso não se verifica. É através desta forma de estágio que podemos mobilizar conhecimentos diários na prática como forma de os testar, podendo contar com o apoio dos professores docentes, como guias nestas nossas “experiências”. (Carlos)	<i>Valoriza o papel da investigação para o desenvolvimento profissional.</i>					X	
		<i>Sim, o estágio é um meio, um campo de experimentação e não um espaço de aplicação.</i>			X			
		<i>Compreendeste os objectivos a que se propôs a formação. Parabéns.</i>					X	
	Todo o meu percurso na prática pedagógica promoveu o meu desenvolvimento, tendo adquirido um desenvolvimento profissional impar em comparação aos outros anos sinto-me culturalmente um professor, com uma sensibilidade própria para trabalhar com os alunos, no entanto tenho a noção que esta corrente irá ser quebrada pela dificuldade e a espera de entrada no mercado de trabalho. (Carlos)	<i>É uma inferência coerente face às considerações anteriores. E tens essa consciência., isto é, a experiência da estágio e da reflexão foram dispositivos da formação que te ajudaram a tornar professor.</i>					X	
		<i>São constrangimentos do sistema de colocação e que não são da vossa responsabilidade. Mas como tendes de conviver com eles, convido-vos, entretante a manterem contacto com a instituição formadora.</i>				X		
Fim do 2.º S	Não é em quatro anos de formação inicial que se adquirem todas as competências exigidas a um professor do 1º Ciclo do Ensino Básico. Nem em dez, vinte ou trinta anos de carreira docente. Entendo estes quatro anos (e este último ano em concreto) como sendo muito importantes no meu desenvolvimento enquanto pessoa, cidadão e professor, tendo incrementado o espírito reflexivo que devo fomentar para sustentar as minhas práticas educativas futuras. (António)	<i>Resulta claro para ti que o desenvolvimento profissional é um processo inacabado e que acontece ao longo da vida.</i>					X	

Sinto-me muito satisfeito e consciente com a minha evolução ao nível da prática pedagógica e a sua fundamentação e reflexão. Embora tenha consciência das minhas limitações, sinto que já desenvolvi uma metodologia própria apoiada (fundamentada) em vários autores e modelos pedagógicos que, em cooperação, conseguem (a meu ver) promover espaços de verdadeiras aprendizagens. (António)	<i>É bom que tenha chegado ao fim do curso com essa sensação. A predisposição mental (e prática) que foste forjando para a reflexão e fundamentação das práticas, é uma garantia de desenvolvimento profissional que não parará de se aprofundar.</i>			x			
As actividades que proponho encaram o processo educativo segundo uma perspectiva pedocêntrica, que coloca a criança no centro do processo ensino-aprendizagem. A criança, segundo este modelo (Modelo Construtivista/ Interaccionista), assume um papel activo na construção do seu conhecimento. (António)	<i>Revelas que assumiste na tua prática a perspectiva interaccionista/construtivista da aprendizagem.</i>					x	
Para que tal aprendizagem se concretize, deve provir de um conflito cognitivo. Piaget considera que a criança aprende melhor através da resolução de problemas cognitivos. Deste modo, quando colocamos um problema à criança, surge na sua mente um conflito cognitivo. E a resolução desse conflito será a forma mais adequada para realizar a aprendizagem com um elevado nível de sucesso. (António)	<i>O conflito cognitivo é um dos construtos centrais do construtivismo que elegeste para as tuas práticas. Parabéns!</i>			x			
Bandura acrescenta ainda um factor muito importante, o social. Ou seja, para além dos problemas colocados ao aluno pelo professor, a criança como ser (eminentemente) social que é, está sujeita a constantes estímulos provenientes do meio social em que se encontra, resultando deste modo num conflito sócio-cognitivo. (António)	<i>Também não deixas de valorizar o conflito socio-cognitivo...</i>			x			
Mas então a criança é um ser preguiçoso sem vontade de aprender, que necessita de condições de excepional pendor motivacional? Bruner não partilha desta opinião, avançando com a teoria de que a criança possui quatro características – predisposições – que enquadram a motivação como sendo intrínseca. Essas características são: a curiosidade, a procura de competências, a reciprocidade e a narrativa. Bruner contribuiu para “complementar” o modelo de Piaget, acrescentando-lhe as componentes ambiente e cultura. Estas quatro características são importantes (para entender a motivação do aluno) uma vez que permitem à criança uma melhor interacção com o meio cultural próximo. (António)	<i>Este aprofundamento teórico será determinante para as tuas próprias problematizações, conjecturas... enquadradoras de uma prática instituinte e inovadora...</i>						x
Apesar disso, não devemos encarar o processo de ensino-aprendizagem de forma tão lacónica, pois existe um conjunto de factores que cada vez mais afastam a criança da escola. Deste modo, torna-se necessário aproximar a escola da criança procurando compreendê-la e ajustar-se permanentemente a ela. (António)	<i>Sintetizas muito bem um dos grandes objectivos da escola de hoje.</i>					x	
O arranjo do espaço, a estrutura da comunicação e os materiais são campos que podem ser explorados tendo em vista o acrescentar de motivação nas crianças. (António)	<i>Claro! É isso mesmo.</i>			x			

Os alunos devem aprender pela descoberta pois, segundo Bruner, “o aluno deve poder resolver problemas, conjecturar, discutir da mesma maneira que se faz no campo científico da disciplina”. Bruner considera que a aprendizagem se faz melhor através do envolvimento dos alunos no processo de descoberta. Esta descoberta deve ser feita em conjunto, para os alunos analisarem e discutirem os resultados. Este tipo de trabalho não pode ser feito numa sala com mesas dispostas em fila, pois empobrece a aula. A comunicação deve ser feita horizontalmente, permitindo a partilha de opiniões. Os materiais utilizados devem ser o mais ricos possível, desde jornais, a revistas, a livros, a filmes, a pesquisas na Internet, entre muitas outras fontes de informação que enriquecem o aluno e o motivam, pois sente que as suas aprendizagens têm utilidade para o mundo fora da escola (a aprendizagem torna-se significativa). (António)	<i>Reconheces a importância de Bruner para a construção de uma visão pedocêntrica da educação.</i>					x	
Creio que tudo é relativo, e a educação não é excepção. Deste modo, identifico-me bastante com as antinomias defendidas por Quintana Cabanas. Consideramos dois extremos e a partir daí enquadrámos o aluno num meio-termo entre esses “contrários”, que irá reger o modo como lidamos com os alunos respeitando a sua individualidade. (António)	<i>É uma perspectiva interessante que vale a pena visitar, experimentar e avaliar...</i>				x		
Por último resta-me referir que as narrativas autobiográficas são de extrema importância, uma vez que ao reflectirmos estamos a resolver um problema, um conflito, o tal conflito cognitivo que torna a aprendizagem mais rica. Considero uma actividade de toda a importância, pois revela-se um espaço onde os alunos são testados e confrontados com perguntas (feitas a si próprios) pertinentes que procuram estreitar e aprofundar os conhecimentos pedagógicos em todas as vertentes educativas. (António)	<i>Reconheces a importância das narrativas autobiográficas como uma oportunidade de crescimento pessoal</i>					x	
«A prática-reflexiva requer, portanto, um constante policiamento das atitudes do professor na sala de aula, mas, também fora da sala de aula, é preciso que o professor esteja sempre questionando as verdades correntes, fazendo-se perguntas como: De que maneira estou trabalhando? Para quem estou trabalhando? Por que trabalho desta maneira? Alcanço os resultados pretendidos no meu trabalho? Gosto destes resultados? Enfim, é necessário que o profissional nunca se sinta plenamente satisfeito com seu trabalho e suas atitudes perante a ele, pois, ao incomodado, é muito mais fácil mudar e “(...) todo ser, porque é imperfeito, é passível de mudança, progresso, aperfeiçoamento” (Hypolitto) António Nóvoa. (António)	<i>Terminaste as tuas reflexões de final de ano com uma citação de Nóvoa que muito aprecias. E ainda bem que assim é. Está subjacente a esta citação a ideia de que o professor é um profissional empreendedor, que procura tornar as suas práticas obsoletas em cada momento, em cada dia que passa, pela prática reflexiva (individual e partilhada) na e fora da sala de aula.</i>						x
	<i>Desejo-te as maiores venturas pessoais e profissionais na expectativa que serás capaz de assumir e desenvolver este perfil profissional que tanto atravessou os nossos encontros supervisivos.</i>			x			
<i>Total por categoria</i>		-	3	31	7	60	15
<i>Total</i>		116					

QUESTIONÁRIO

Caro(a) aluno(a)

Pretendemos, no âmbito do curso de formação de professores do 1.º CEB, que a escrita de narrativas autobiográficas se constituísse num meio de auto-formação e de desenvolvimento de competências profissionais e pessoais. Chegado o fim do processo, importa avaliar o real impacto que, na perspectiva dos formandos, tal tarefa teve na consecução das finalidades referidas. Mas, para a concretização desse objectivo, a sua opinião é fundamental.

Por isso, solicito-lhe que responda ao presente questionário, a partir do qual contamos poder inferir quais as sensibilidades dos formandos relativas à pertinência e importância da escrita de narrativas autobiográficas com estratégia formadora e geradora de desenvolvimento das suas competências profissionais enquanto futuro(a) professor(a) do 1.º CEB.

O inquérito é anónimo pelo que todas as informações obtidas são absolutamente confidenciais.

Muito obrigado pela sua colaboração.

1- Dados de identificação

1.1- Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐

1.2- Idade: Anos

1.3- Curso que frequenta: Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

1.4- Ano de formação: 4.º ano

1.5- Docente: Mestre Álvaro Leitão ☐ Mestre Virgílio Rato ☐

1.6- Ano lectivo: 2005/2006

Data: ____/____/____

I – Opinião sobre a importância, dinâmica e resultados da escrita das narrativas autobiográficas enquanto estratégia de formação

Em relação a cada um dos itens assinale com uma cruz a sua opinião utilizando a escala Concordo totalmente (1), Concordo (2), Não concordo nem discordo (3), Discordo (4) e Discordo totalmente (5).

	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
1- Relevância da escrita de narrativas autobiográficas enquanto estratégia auto-formadora	1	2	3	4	5
1.1- A escrita de narrativas autobiográficas é uma estratégia de formação que ensina a pensar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2- A escrita de narrativas autobiográficas é uma estratégia de formação que desenvolve a consciência sobre competências profissionais e pessoais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3- A escrita de narrativas autobiográficas é uma estratégia que permite perceber a evolução de algumas competências profissionais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4- A escrita de narrativas autobiográficas organiza e melhora o pensamento pedagógico sobre o ensino e a aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.5- A escrita de narrativas autobiográficas deve incidir e traduzir a vida quotidiana da sala de aula e da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.6- A escrita de narrativas autobiográficas ajuda a sistematizar o conhecimento emergente da prática pedagógica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.7- A escrita das narrativas autobiográficas só é formadora quando o <i>feedback</i> é capaz de criar conflitos cognitivos geradores de mudança (novas representações e novas práticas).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.8- As notas de campo (<i>feedback</i> do formador) são importantes porque indutoras de desenvolvimento profissional e pessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.9- A escrita de narrativas autobiográficas é uma tarefa auto-formadora demasiadamente exigente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.10- A escrita continuada de narrativas autobiográficas permite compreender melhor os processos de construção de competências pessoais e profissionais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
2- Dinâmica do processo de escrita das narrativas autobiográficas	1	2	3	4	5
2.1- A escrita de narrativas autobiográficas deixou-me pouco à vontade e confuso(a) no início do ano.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2- No início, tive vontade de desistir da escrita das narrativas autobiográficas por não lhe reconhecer valor formativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3- A dificuldade maior sentida no processo de escrita foi não saber o que escrever.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.4- A dificuldade maior no mesmo processo de escrita foi não saber como escrevê-la.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.5- Só a meio do percurso de escrita das narrativas autobiográficas é que comecei a compreender o seu sentido e impacto formativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.6- Só no final do percurso de escrita das narrativas autobiográficas é que compreendi o seu sentido e impacto formativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7- É mais gratificante a escrita das narrativas autobiográficas quando o formador interage regularmente connosco.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
3- Resultados da escrita das narrativas autobiográficas.	1	2	3	4	5
3.5- Analisando o percurso percorrido, considero que a escrita das narrativas foi muito importante para o meu crescimento profissional e pessoal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.6- A escrita de narrativas autobiográficas permitiu-me aumentar a consciência sobre as competências profissionais que o professor do 1.º CEB deve possuir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.7- A escrita de narrativas autobiográficas contribuiu para me tornar um professor mais consciente das minhas responsabilidades face às aprendizagens dos alunos e responder com mais confiança às necessidades da comunidade educativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

II – Opinião sobre a pertinência e a qualidade do *feedback*/ interação formandos-formador (notas de campo) durante o processo de escrita das narrativas autobiográficas

Numa escala de 1 a 5, avalie a qualidade das notas de campo (*feedback* do formador/supervisor) apenas aos textos narrativos, para o seu desenvolvimento de saberes e competências profissionais e pessoais, nos seguintes aspectos:

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Bastante importante	Muito importante
4- Importância do <i>feedback</i> do docente/interacção durante o processo de escrita das narrativas autobiográficas	1	2	3	4	5
4.1- Retorno das notas de campo ao formando dentro de um prazo razoável (face ao número de formandos).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2- Estilo informal e directo da linguagem usada na escrita das notas de campo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3- Pertinência das observações feitas ao longo do processo de escrita.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.4- Pertinência das questões formuladas (questionamento sobre as práticas pedagógicas descritas).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.5- Pertinência das reflexões partilhadas (escrita das narrativas, notas de campo, reescrita das narrativas...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.6- Pertinência das sugestões de reflexão, de leituras, de investigação...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.7- Pertinência das propostas/sugestões alternativas de intervenção didático-pedagógicas às descritas nas narrativas autobiográficas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.8- Pertinência do apoio às práticas analisadas e descritas nas narrativas autobiográficas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Em relação a cada um dos itens assinale com uma cruz a sua opinião utilizando a escala Concordo totalmente (1), Concordo (2), Não concordo nem discordo (3), Discordo (4) e Discordo totalmente (5).

	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
5- Impacte das leituras das notas de campo no desenvolvimento de competências profissionais e pessoais	1	2	3	4	5
5.1- Potenciaram a emergência de sucessivos conflitos cognitivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2- Motivaram-me a investigar e a melhorar os meus conhecimentos académico-científicos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.3- Melhoraram as minhas competências analítico-reflexivas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.4- Melhoraram as minhas competências didático-pedagógicas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.5- Melhoraram as minhas competências institucionais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.6- Ajudaram-me a melhor estruturar um pensamento pedagógico autónomo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.7- Favoreceram a relação com o formador.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.8- Nenhum impacto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.9- Aponte três impactes que considere serem indutores positivos de desenvolvimento profissional e pessoal e que não estão considerados nos itens 5.1 a 5.7:	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>				
5.10- Se respondeu 1 ou 2 no item 5.8, aponte três impactes que considere serem indutores negativos de desenvolvimento profissional e pessoal:	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>				

III - Comparação da escrita de narrativas autobiográficas com outras estratégias já usadas no contexto de formação também indutoras de desenvolvimento pessoal e profissional.

6- Comparação da escrita de narrativas autobiográficas com outras estratégias auto-formativas

6.1- Das estratégias que pensa que foram usadas até aqui em ordem ao desenvolvimento de competências profissionais e pessoais, aponte outra(s) (até três) que tenha experienciado e que, do seu ponto de vista, tenha(m) sido também indutora(s) de desenvolvimento profissional e pessoal:

- 1- _____
- 2- _____
- 3- _____

Em relação a cada uma das estratégias recenseadas no item 6.1 assinale com uma cruz se a(s) considera mais ou menos auto-formativa(s) comparativamente à escrita de narrativas autobiográficas.

6.2- Comparação da escrita de narrativas autobiográficas com as estratégias auto-formativas recenseadas no item 6.1	Estratégias recenseadas no item 6.1	Escrita de narrativas autobiográficas	
		mais (+)	menos (-)
	1-		
	2-		
	3-		

IV – Avaliação global da escrita de narrativas autobiográficas

Em relação a cada um dos itens assinale com uma cruz as afirmações que melhor expressam a sua opinião utilizando a escala Concordo totalmente (1), Concordo (2), Não concordo nem discordo (3), Discordo (4) e Discordo totalmente (5).

	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
7- Avaliação global da escrita de narrativas autobiográficas	1	2	3	4	5
7.1- Chegado o fim do processo de escrita posso dizer que gostei da experiência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.2- Foi a primeira vez que fui confrontado(a) com a experiência de escrita de narrativas autobiográficas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.3- No início do ano tive dificuldade em perceber a importância da tarefa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.4- O impacto auto-formador da escrita de narrativas teria sido maior se tivesse passado pela mesma experiência nos anos anteriores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.5- A frequência da escrita das narrativas foi elevada mas imprescindível face aos objectivos perseguidos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7.6- Em média, quanto tempo acha que gastou na escrita de cada narrativa autobiográfica (assinale com uma cruz apenas uma das opções)?

- Menos do que 30 minutos ... ☐
- Entre 30 e 60 minutos ☐
- Mais do que 60 minutos ☐

7.7- Quando as narrativas autobiográficas lhe eram devolvidas com o *feedback* (notas de campo) do formador, como costumava proceder (assinale com uma cruz a(s) resposta(s) que traduziu(iram) o seu comportamento habitual)?

- Lia-as logo ☐
- Lia-as apenas quando dispunha de tempo para o fazer ☐
- Não as lia ☐
- Fazia uma leitura superficial (de pura curiosidade) ☐
- Lia-as em profundidade (com o objectivo de melhorar os desempenhos futuros) ☐

8- Neste espaço, exprima os seus sentimentos relativamente à tarefa de escrita das narrativas autobiográficas e que não foi possível considerar de forma objectiva durante o preenchimento deste questionário:

9- No sentido de melhorar esta estratégia auto-formadora para o futuro, tem algumas sugestões que nos queira fazer? Se sim, diga-nos quais:

Fim

**GUIÃO ENTREVISTA
ORIENTADORAS COOPERANTES**

Álvaro Leitão
2006

FASE INTRODUTÓRIA

Apresentação do Projecto

Objectivos da Entrevista

Garantia de Anonimato

Informações introdutórias (informações gerais sobre: organização do curso (plano de estudos), iniciação à prática profissional (crescente ao longo dos 4 anos do curso), organização da unidade curricular “Observação e Intervenção Educativa” ...

QUESTÕES ORIENTADORAS

Concorda com esta organização da formação? Porquê?

FASE DA OBSERVAÇÃO

Aquando da leccionação das aulas pelos estagiários, qual era a sua atitude e como procedia durante a observação? Porquê?

- Confiava no seu desempenho e ausentava-se da sala de aula (para o estagiário se sentir mais à-vontade)
- Intervinha quando achava necessário
- Tinha vontade de intervir mas continha-me para não prejudicar a intervenção do estagiário

Na presença de “erros” observados no decurso da prática pedagógica dos estagiários como procedia habitualmente? Porquê?

- Interrompia a acção do estagiário e corrigia o erro (de qualquer tipo ou natureza: científico, metodológico, relacional...)
- Interrompia a acção apenas se o erro fosse grave (erro científico ou se hipotecasse aprendizagens futuras)
- Nunca interrompia (esperava que o estagiário se apercebesse do erro no decurso do processo ou na avaliação dos alunos)
- Não interrompia a acção mas registava o ocorrido o qual seria objecto de discussão na fase de pós-observação

Caso interrompesse a acção do estagiário, fazia-o

- Numa perspectiva de ajuda/encorajamento ao estagiário (sem que o grupo-turma se apercebesse)
- Numa perspectiva de apenas corrigir o erro cometido (preocupada mais com os alunos do que com o estagiário)

Na presença de atitudes e de práticas consideradas de qualidade por parte dos estagiários, como costumava proceder? Porquê?

- Não fazia nem dizia nada
- Dirigia-lhes palavras de apoio (no final da aula)
- Reservava para a reflexão da fase de pós-observação os aspectos positivos observados

FASE DA PÓS-OBSERVAÇÃO

Como decorreram, do ponto de vista da organização, as reuniões de reflexão da fase pós-observação?

- Ocorreram sistematicamente?

- Qual o tempo médio de cada reflexão?
- Qual o tempo médio disponibilizado a cada estagiário para analisar a sua intervenção?

Como decorreram, do ponto de vista da formação, as reuniões de reflexão da fase pós-observação?

- Procurava que os estagiários descrevessem e fundamentassem teoricamente as suas opções didáctico-pedagógicas?
- Confrontava as opções de intervenção dos estagiários com alternativas didáctico-pedagógicas fundamentadas (suas e dos colegas estagiários)?
- Incentivava a participação activa dos estagiários observadores na discussão das aulas dos colegas, promovendo-lhes uma postura analítico-crítica?
- Das discussões emergiam hipóteses alternativas fundamentadas às opções didáctico-pedagógicas assumidas durante a prática pedagógica?

Como avaliava globalmente o estagiário?

- Pela qualidade do seu desempenho na condução das aulas (interacções, propostas metodológicas, controlo do grupo-turma...)?
- Pelos resultados das aprendizagens dos alunos?
- Pela sua simpatia?
- Pela disponibilidade em participar na organização e desenvolvimento de tarefas previstas nos diferentes projectos da escola?
- Avaliava criticamente as intervenções dos estagiários (com base nos critérios definidos na grelha de parâmetros de avaliação do estágio)?
- Contava/solicitava com a opinião dos colegas para o processo de avaliação?

Como procedia ao indicar aos estagiários os temas para a intervenção seguinte?

- Dava os temas e os estagiários concebiam livremente a organização da aula?
- Dava os temas e sugestões de organização mas sem obrigatoriedade de serem seguidas?
- Prescrevia as tarefas a serem executadas sem desvios pelos estagiários?

Que aspectos positivos e negativos gostaria de ressaltar a propósito do estágio e do seu funcionamento e do papel dos professores cooperantes no desenvolvimento do mesmo?

Face à experiência que tem como professora cooperante e à sua opinião sobre o processo de formação inicial de professores, acha que os alunos chegam ao estágio suficientemente preparados científica e pedagogicamente para desenvolverem a prática pedagógica? Porquê?

A prática de orientação dos estágios decorre de alguma formação especializada na área da supervisão e formação de formadores, da sua experiência profissional (Como professora do 1.º CEB? Como professora com experiência na orientação de estágios?) ou de ambas?

AGRADECIMENTO

Quadro 2 Análise de conteúdo da entrevista às professoras cooperantes sobre representações e práticas de supervisão/orientação dos professores estagiários nos centros de estágio			
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
A- Plano de formação (conhecimento e concordância)	A1 – Conhecimento do plano de formação	1- Conhece o plano	<i>Sim, conheço (Marta).</i> <i>Globalmente. Tenho ideia das disciplinas que integram o plano de estudos embora não saiba muito bem quais os conteúdos e as competências que cada disciplina se propõe desenvolver (Margarida).</i> <i>Sim, minimamente sim. Se realmente ele é cumprido ou não, isso não sei (Filomena).</i>
		2- Não conhece o plano	<i>Não conheço muito bem. Falei várias vezes com as estagiárias para ver as diferenças com as disciplinas da minha formação e nada mais de concreto (Carla).</i>
	A2- Concordância com o plano de formação	1- Concorda	<i>Acho que sim (Margarida).</i>
		2- Discorda	<i>Depois de me formar, que foi há 8 anos, e começar a trabalhar, senti concretamente a dificuldade de lidar com os aspectos burocráticos do PEI, de adaptações curriculares, currículos alternativos, como lidar no terreno com crianças com NEE e com as diferenças nos alunos. Por vezes até se desconhece que é preciso organizar um PEI. Os alunos deviam ter uma cadeira só para aprender a lidar com os aspectos burocráticos de conceber um PEI, entre outras coisas. Na minha formação tive estágio no 1.º ano na pré, no 2.º ano e no 3.º no 1º ciclo e no 4º ano no 2º ciclo, que achei bom para conhecer a articulação entre os diferentes ciclos. Agora isso não se verifica (Carla).</i> <i>Acho que o tempo de preparação que lhes estão a dar de prática pedagógica ao longo dos anos deveria ser maior (Filomena).</i>
		3- Concorda e discorda	<i>Em parte. Há aspectos do plano de formação que reputo de interessantes e outros menos positivos (Marta).</i>
	A3- Razões da concordância/discordância com o plano de formação	- Razões da concordância	<i>Um aspecto positivo é a possibilidade dos alunos contactarem desde cedo com as escolas, professores, pais e alunos. É muito importante que este contacto e interacção com a realidade aconteça na formação inicial (Marta).</i> <i>Apesar dos alunos se queixarem do carácter muito teórico de algumas disciplinas e da falta de articulação com as práticas, acho que o facto dos alunos poderem contactar as escolas do 1.º CEB desde o início do curso é bastante positivo para a sua formação de professores (Margarida).</i>
			<i>Em relação aos aspectos menos positivos, acho que há muitas disciplinas e pouca articulação entre elas (Marta).</i>
		- Razões da discordância	1- Muitas disciplinas e desarticuladas entre si

			2- Pouca relação das disciplinas com os contextos de prática	<i>Os alunos queixam-se que uma boa parte das disciplinas não tem grande preocupação com os contextos de prática chegando mesmo, em alguns casos, a colidir com eles (Marta).</i>
			3- Pouco tempo de contacto/interacção com os contextos de prática	<i>No 1.º ano não vêem nada, porque eles vêm apenas fazer um levantamento, conhecer a escola, conhecer a turma, ver os meninos no recreio e pouco mais; no 2.º vêm fazer uma observação, que eu acho que deveria ser feita com mais tempo no 1.º ano e agora ser mais de intervenção e não preencher de novo o questionário que se não é o mesmo é muito semelhante; no 3.º ano um dia acho que também é pouco, acho que deveriam ser 2 e então no 4.º ano deveriam ser ainda mais (Filomena).</i>
B- Supervisão da intervenção dos estagiários	B1- Procedimentos face à intervenção em geral	1- Confiava no seu desempenho e ausentava-se da sala de aula (para o estagiário se sentir mais à-vontade)	<i>Se alguma vez me ausentei foi porque confiava nelas (Carla).</i>	
		2- Intervinha na acção quando achava pertinente ou a solicitação do estagiário	<i>Interferir poderia ser interpretado como a constatação de um erro ou uma discordância. Por isso, só em casos excepcionais ou a pedido dos estagiários é que participava mas mais como um elemento do grupo-turma do que como professora (Marta).</i>	
		3- Observava o fluir da aula e tomava notas para serem analisadas na reunião de reflexão	<i>A atitude privilegiada era a de supervisora interessada em observar para partilhar com os estagiários os dados da minha observação. De uma maneira geral procurava não interferir na acção (Marta).</i> <i>Durante a leccionação das aulas pelos estagiários nunca me ausentava da sala de aula e se havia motivos para intervir aguardava sempre o final da aula para o fazer. Por norma, deixava a aula fluir e durante a observação registava alguns dados para serem discutidos em grupo no final da aula (Margarida).</i> <i>Tinha um caderno ao meu lado para apontar, e tomar notas, isto mais no princípio para não confundir os nomes (Carla).</i>	
		4- Apoiava alunos com dificuldades	<i>Algumas vezes aproveitava o tempo para apoiar um ou outro aluno que eu pressentia que estaria em maior dificuldade em seguir a aula (Margarida).</i> <i>Até porque arranjava sempre um aluno para estar ao meu lado para dar uma ajuda individual, e também porque não achasse necessário estar ali a olhar para elas (Carla).</i>	

	B2- Procedimentos face à observação de “erros”	1- Interrompia a intervenção apenas se o erro fosse grave (erro científico ou se hipotecasse aprendizagens futuras)	<p><i>Como disse atrás, só quando a acção era totalmente descontextualizada ou se o erro fosse grave do ponto de vista científico ou se hipotecasse aprendizagens futuras é que intervinha (Marta).</i></p> <p><i>Só interrompia se fosse por algum comportamento dum aluno indisciplinado, se era preciso chamar a atenção, quando dava conta que ele estava a exceder-se perante a professora estagiária. Nessa altura parava a aula e fazia-lhe entender que quem estava ali também era professora (Carla).</i></p> <p><i>Corrigi-las de forma directa à frente dos alunos, não. Quando via um pequeno lapso duma estagiária tentava chamá-la à parte, ao fundo da sala, e dizia como era para ela corrigir para que os alunos não ficassem com o erro e tentasse corrigir na hora (Carla).</i></p> <p><i>Este ano [2006-2007] os alunos são muito pobres em termos de conhecimentos o que já aconteceu ter de os chamar para lhes dar dicas pois não era meu hábito interromper as aulas deles e este ano já tive que o fazer. Por exemplo, na última aula, que iremos reflectir amanhã, eles falaram nos peixinhos do Liz e os alunos não ficaram a saber o que era o Liz, ou falarem da cabra como símbolo de Coimbra sem eles conhecerem o seu significado. Claro que todos iriam pensar que se trataria dum animal... Por isso é que eu acho que eles estão muito longe de... se eles continuarem a utilizar este tipo de linguagem e partirem do princípio que eles já sabem... (Filomena).</i></p> <p><i>Quando é uma coisa muito grave, um erro ortográfico ou uma coisa qualquer eu normalmente faço sinal ou faço sinal ao colega para ir lá disfarçadamente dizer (...) (Filomena).</i></p> <p><i>Já detectei este ano [2006-2007] por exemplo iniciar uma frase com letra minúscula que é uma coisa impensável, tive de pedir ao colega para lá ir (Filomena).</i></p>
		2- Não interrompia a acção mas registava o erro que era objecto de análise na fase de pós-observação (eventualmente por iniciativa do estagiário caso se apercebesse do erro no decurso do processo ou na avaliação dos alunos)	<p><i>Caso contrário, interações, estratégias ou actividades consideradas menos adequadas ou oportunas eram analisadas em grupo na reflexão após as intervenções (Marta).</i></p> <p><i>Na presença de erros observados no decurso da prática pedagógica dos estagiários não interrompia a acção mas registava o ocorrido o qual era objecto de discussão na fase de pós-observação (Margarida).</i></p> <p><i>Depois, no final, então falava-se (...) (Carla).</i></p>

			<p>(...) quando não é [grave], guardo nos meus apontamentos e depois falamos sobre isso (Filomena).</p> <p><i>Há outros erros que deixo para serem analisados na reflexão. Costumo dizer “se fosse eu ... não faria assim”. Nunca digo “não é assim”, quem sou eu para o dizer se eles vêm duma ESEC onde devem vir ensinados? Quem sou eu para estar a dizer o contrário? Digo sempre que eu não faria assim porque este caminho, pelos anos de experiência, indica-me que não será o melhor. “Daqui a uma semana têm oportunidade de fazer a avaliação desse vosso trabalho e depois falamos sobre isso”. Há coisas que eu tenho que dizer, por exemplo, “têm que saber que os meninos não têm a vossa idade, não sabem o que é o Liz”. Aí, chamo-os à atenção. Quando são outras coisas digo “ninguém constrói uma casa pelo telhado” (Filomena).</i></p>
	B3- Razões da interrupção da intervenção na presença de “erros”	1- Ajudar/encorajar o professor estagiário (sem que o grupo-turma se apercebesse)	<p><i>Contudo, fazia-o sempre numa perspectiva de ajuda, com a anuência dos estagiários e sem nunca os desvalorizar face à turma (Marta).</i></p> <p><i>De uma maneira geral, sempre considerei que os alunos ainda não são professores e o estágio supervisionado é um contexto inter e transdisciplinar particular onde os alunos se vão tornando professores, ou seja, onde vão desenvolvendo competências profissionais específicas do professor do 1.º CEB. Por isso, eles esperam de nós uma atitude de ajuda e de colaboração e não de crítica (Marta).</i></p> <p><i>Como acabei de dizer só em casos excepcionais é que interrompia a acção dos estagiários e sempre numa perspectiva de ajuda e de encorajamento (Marta).</i></p> <p><i>Para não desautorizar o professor estagiário perante a turma e não desvalorizar a sua auto-estima (Margarida).</i></p> <p><i>Caso interrompesse a acção do estagiário fazia-o numa perspectiva de ajuda e de encorajamento e sem que o grupo-turma se apercebesse (Margarida).</i></p> <p><i>(...) acho que é de muito mau tom, à frente dos alunos, interromper um estagiário porque acho que não se deve desautorizar quem está à frente da turma (Carla).</i></p>
		2- Corrigir o erro (preocupação com os alunos e com o professor estagiário)	<p><i>Quando isso acontece é no interesse dos dois. Por um lado não posso aceitar que os alunos aprendam coisas menos correctas e, por outro, procuro que os estagiários reflectam nos seus desempenhos para evitarem dar os mesmos erros no futuro (Filomena).</i></p>

	B4- Procedimentos face à observação de “boas práticas”	1- Dirigia-lhes palavras de apoio (no final da aula) e/ou reservava para a reflexão da fase de pós-observação a apreciação dos aspectos positivos observados	<p><i>Nos casos de práticas que eu achava de qualidade procurava partilhar a minha apreciação com a estagiária em causa depois das aulas. De resto as boas práticas eram sentidas pela adesão e reacção dos alunos (Marta).</i></p> <p><i>Por norma reservava para a fase de pós-observação os aspectos positivos. No entanto, se o desempenho do estagiário fosse bom poderia dirigir-lhe palavras de apoio no final da aula (Margarida).</i></p> <p><i>Quando algo corria bem dava-lhe os parabéns no fim, dava sempre uma palavrinha de conforto e de incentivo guardando as razões para a fase de reflexão (Carla).</i></p> <p><i>Eu costumo apontar sempre o bom e o mau nos meus apontamentos que servirão de reflexão nas reuniões com eles (Filomena).</i></p>
	B5- Razões relativas aos procedimentos face à observação de “boas práticas”	1- Melhoria do auto-conceito profissional e do desenvolvimento profissional	<p><i>Embora tenha sempre incentivado os estagiários a percepcionarem a qualidade das suas próprias práticas através da análise da relação entre as estratégias e os procedimentos usados e os resultados obtidos, também achava importante dar-lhes o feedback das minhas apreciações que ocorria, por norma, na pós-observação. Esta prática de orientação parece-me pertinente porque o estagiário confirma, de algum modo, que a sua prática foi considerada por alguém mais experiente como uma boa prática e passível de ser reconduzida futuramente com sucesso em contextos idênticos salvaguardadas que sejam as suas especificidades (Marta).</i></p> <p><i>Acho que qualquer pessoa gosta de receber um elogio e um bom desempenho leva sempre a melhores desempenhos (Margarida).</i></p> <p><i>Porque é preciso incentivar os alunos a trabalhos como aqueles pois os alunos estavam super motivados e interessados (Carla).</i></p> <p><i>Vou dando assim dicas mas o que é bom, eu digo sempre. Aliás, ainda digo mais, “gostaria de ter a vossa capacidade para ao fim de três anos ter aprendido uma técnica que eu acho que me vai ser proveitosa. Isso, eu não tenho vergonha nenhuma de dizer. Temos que ter a humildade de dizer quando são melhores do que nós até porque não é muito difícil que isso aconteça. Nós também gostamos de ouvir um elogio quando fazemos bem. Então temos que nos lembrar que os outros também gostam Então temos que nos lembrar que os outros também gostam. E o mesmo se passa com as crianças. Os nossos alunos também gostam e quanto mais fracos são os alunos mais se deve valorizar o que eles fazem. Aqueles que já são bons não precisamos de lhes dizer, eles já têm a noção disso (Filomena).</i></p>

C- Supervisão da pós-intervenção	C1- Procedimentos face à organização	1- Sistematicidade	<p><i>Decorriam sistemática e semanalmente após as intervenções dos estagiários (...) (Marta).</i></p> <p><i>As reuniões decorreram sistematicamente, uma vez por semana (...) (Margarida).</i></p> <p><i>Por causa do horário de saída que era às 6h30m e por causa dos transportes que elas tinham que apanhar ou porque as auxiliares tinham que limpar não tinha muito tempo para a reflexão e para conversar sobre as aulas. Muitas vezes até aproveitávamos o trajecto e aproveitávamos todos os dias, não esperávamos pela semana seguinte. Tudo isto a nível informal, falávamos das dificuldades que tinham sentido, desabafavam e fazia-se sempre duma maneira leve sem impor nada. Partilhávamos sempre as nossas preocupações com os alunos x e y... para que nas aulas seguintes se pudesse por em prática até outras metodologias, para que se produzisse algum sucesso num determinado aluno. Era constante a ansiedade que se gerava à espera que se conseguisse algum progresso num determinado aluno. Qualquer momento era importante para se reflectir sobre qualquer coisa fosse no intervalo, fosse na rua a nossa conversa era sempre sobre os alunos (Carla).</i></p> <p><i>Antigamente reflectia dia a dia no final de cada dia de estágio. Este ano [2006-2007], como dá-lhes melhor jeito, e a mim também, optámos por ser no final dos dois dias, embora seja falado e analisado o que se passou relativamente ao dia anterior (Filomena).</i></p>
		2- Tempo médio de cada reflexão	<p><i>(...) com uma duração nunca inferior a uma hora e meia podendo, em certas circunstâncias, prolongarem-se para além de duas horas (Marta).</i></p> <p><i>(...) com a duração de 30 a 45 minutos e às vezes uma hora (Margarida).</i></p> <p><i>A reunião de reflexão dura em média cerca de duas horas por semana (Filomena).</i></p>
		3- Tempo médio disponibilizado a cada estagiário para analisar a sua intervenção	<p><i>O ou os estagiários com responsabilidades na condução das aulas do dia eram os que dispunham de maior tempo de reflexão, embora todos os elementos do grupo participassem ou eram convidados a participar (Marta).</i></p> <p><i>Cada estagiário dispunha de 10 a 15 minutos para analisar a sua intervenção (Margarida).</i></p>
	C2- Procedimentos face à reflexão/formação	1- Procurava que os estagiários descrevessem e fundamentassem teoricamente as suas opções didáctico-pedagógicas	<p><i>Em geral, o estagiário responsável pela condução da aula iniciava a sua reflexão fazendo uma descrição síntese das acções desenvolvidas durante a aula, as razões das suas opções (fundamentação das acções) e os resultados que achou que atingiu pela avaliação que fez dos trabalhos realizados pelos alunos (Marta).</i></p>

		2- Confrontava as opções de intervenção dos estagiários com alternativas didáctico-pedagógicas fundamentadas (suas e dos colegas estagiários)	<p><i>Esta reflexão ia sendo interpelada pelos colegas de grupo e pela professora cooperante no sentido de esclarecer algum aspecto que tenha ficado menos claro na exposição ou aprofundar alguma ideia pela contra-argumentação proporcionada por qualquer elemento do grupo de discussão. Esta era uma prática bastante valorizada por todos que a consideravam altamente formativa e potencializadora de uma melhoria dos desempenhos futuros (Marta).</i></p> <p><i>Por regra, todos os elementos do grupo de estágio participavam activamente nas discussões propondo, face às observações feitas, alternativas metodológicas e respectivas fundamentações (Marta).</i></p> <p><i>Nas reuniões de reflexão da fase pós-observação confrontava as opções de intervenção dos estagiários com alternativas didáctico-pedagógicas fundamentadas. Incentivava também a participação activa dos estagiários observadores na discussão das aulas dos colegas (Margarida).</i></p> <p><i>Entre elas a partilha era muito grande. Havia muita cumplicidade entre elas e mesmo que fosse uma a trabalhar as outras estavam sempre atentas a uma possível ajuda que podiam dar à colega. A relação de amizade que se gerou era muito saudável (Carla).</i></p> <p><i>(...) os [professores estagiários] do ano passado cortavam mesmo a direito. “Não é pelo facto de dizerem que o vosso colega teve uma prestação menos boa nesta aula que vocês os estão a prejudicar, estão é a ajudá-lo”. Ninguém vai ficar penalizado por isso, isto é um simples diálogo e nunca ninguém exerceu represálias por causa disso (Filomena).</i></p>
		3- Das discussões emergiam propostas didáctico-pedagógicas alternativas ensaiadas nas intervenções seguintes	<p><i>Os resultados obtidos nas reuniões de reflexão eram sempre positivos e todas as críticas feitas no final de cada aula foram no sentido de melhorar atitudes e procedimentos (Margarida).</i></p> <p><i>Quanto à integração das reflexões nas práticas seguintes eu acho que sim, que integravam (Filomena).</i></p>
	C3- Procedimentos face à avaliação dos estagiários	1- Suportada na análise crítica dos referenciais definidos na grelha de parâmetros de avaliação do estágio)	<p><i>Usámos como referência central os critérios da grelha de parâmetros de avaliação do estágio. Contudo, estes critérios eram mobilizados de forma crítica face às características das aulas (Marta).</i></p> <p><i>Cada estagiário era avaliado pela qualidade do seu desempenho na condução das aulas (interacções, propostas metodológicas, controlo do grupo-turma, persistência e empenho...) e também com base nos critérios definidos na grelha de parâmetros de avaliação do estágio (Margarida).</i></p>

			<p><i>A grelha de avaliação era preenchida parâmetro a parâmetro embora com muita subjectividade. No entanto nem todos os parâmetros eram preenchidos todos os dias pois havia dias que valorizam-se mais uns e outros dias outros. Tudo dependia da aula. Considerei sempre a avaliação muito complicada, gostaria mais de avaliar de forma qualitativa sem nota quantitativa (Carla).</i></p> <p><i>Mas baseio-me também nas fichas de avaliação. Ao avaliá-los, se eu lhes perguntar se os alunos adquiriram aprendizagens eles vão dizer-me que sim. É aí que eu os confronto com as fichas de avaliação que eles às vezes fazem e que pensam que produziram sucesso... (Filomena).</i></p>
		2- Suportada na opinião fundamentada dos colegas	<i>Neste processo participavam todos os elementos do grupo e a avaliação final resultava de um consenso obtido através de um diálogo construtivo (Marta).</i>
		3- Suportada na avaliação da aprendizagem de um pequeno grupo heterogéneo de alunos	<i>A avaliação era feita através da aula que era dada partindo da observação de dum pequeno grupo heterogéneo de alunos. Não podia basear-me se todos os alunos tinham aprendido as matérias porque havia um grupo que aprendia à primeira, outro, que precisava dum pouco mais de reforço e outros que estavam a seguir planos mais adaptados. Se o maior número de alunos captava a informação, se a aula tinha sido preparada com mais interesse, se tinha sido mais motivadora, se a qualidade dos materiais utilizados eram mais expectantes, mais funcionais... (Carla).</i>
		4- Suportada pela experiência pessoal	<i>Nas fichas que nós preenchemos não está lá tudo, há muita coisa que não está ou está entre linhas. Daí a interpretação subjectiva que cada um lhe pode dar. Eu faço a minha interpretação, e duma maneira geral realço o que correu bem e mal. Tento avaliar recorrendo á minha experiência pessoal (...) (Filomena).</i>
	C4- Procedimentos face à preparação da intervenção seguinte	1- Dava os temas e os estagiários concebiam livremente a organização da aula	<p><i>A partir do tema a abordar, as estagiárias eram incentivadas a planificar, de forma aberta, as estratégias e as actividades face às competências a serem desenvolvidas pelos alunos (Marta).</i></p> <p><i>Por norma, quinze dias antes da actuação, cada estagiário ficava a conhecer o tema que iria trabalhar. Os estagiários concebiam livremente a organização da aula (Margarida).</i></p>
		2- Dava os temas e sugestões de organização mas sem a obrigatoriedade de serem seguidas	<p><i>Em certas ocasiões, a pedido das estagiárias, dava algumas sugestões de actividades as quais não tinham de ser obrigatoriamente seguidas (Marta).</i></p> <p><i>Mas, por vezes, também dava sugestões de organização sem a obrigatoriedade de serem seguidas (Margarida).</i></p> <p><i>Dava-lhes um tema e tentava interligar entre as disciplinas de maneira a que por exemplo uma história de Língua portuguesa desse para matemática a seguir, ou dar uma situação</i></p>

			<p><i>problemática que depois desse para o ensino de uma letra. Com pequenas sugestões que lhes dava elas organizavam-se e conseguiam interligar várias áreas de saber (Carla).</i></p> <p><i>Dava-lhes sempre a possibilidade de alterarem a planificação. A planificação era aberta e elas articulavam os temas como melhor entendiam mesmo quando às vezes me telefonavam a meio da semana para tirarem qualquer dúvida (Carla).</i></p> <p><i>No final da reflexão, depois de a avaliação estar feita, ainda ficamos um bocadinho mais a pensar como será a próxima aula, pois os temas dou-os com 15 dias de antecedência para haver mais tempo para pensarem. Nessa altura perguntam-me o que é que eu acho relativamente a uma ficha e eu aí dou uma mera opinião (Filomena).</i></p>
D- Representações do estágio supervisionado	D1- Percepção de aspectos positivos	1- Reconhecimento da importância do estágio supervisionado para a formação de professores	<p><i>Considero que o estágio é determinante para a formação de professores. O contacto e a interacção com a realidade ao longo do curso são aspectos positivos que deverão ser realçados aos quais se junta a importância do papel do professor cooperante sobretudo se imprime uma orientação clínica na sua supervisão (Marta).</i></p> <p><i>Como aspectos positivos destaco o enriquecimento mútuo entre professor cooperante, professor estagiário e crianças (Margarida).</i></p>
	D2- Percepção de constrangimentos	1- Decorrentes da ausência de formação em supervisão	<p><i>Agora... eu gostava de saber qual a maneira mais correcta de o fazer mas não sei e lá vem a formação que eu acho que nós deveríamos ter para sabermos o que estamos a fazer (Filomena).</i></p> <p><i>Não há critérios bem definidos e todos somos diferentes. Eu posso estar a beneficiar ou a prejudicar os alunos. Existe a ficha de avaliação que é igual para todos os professores e alunos mas que deveria ser analisada e estudada por todos em conjunto para uniformizar o seu preenchimento (Filomena).</i></p>
		2- Decorrentes da falta de boa organização do estágio	<p><i>Tenho um facto a salientar que considero menos positivo. Acho que elas começaram a trabalhar com pouco tempo de observação. Acho que o estágio devia começar mais cedo, permitir observarem mais aulas dadas por mim. Precisam de conhecer melhor o método do professor com quem estão a trabalhar, precisam de conhecer a turma, ver como é que a turma se comporta perante o professor. Elas não tiveram tempo de conhecer a turma antes e de verem como funcionava. Deviam começar logo em Setembro no arranque das aulas quando o professor já conhecesse a turma porque também não seria bom observarem alguém que também estivesse ainda a conhecer a turma. Outra alternativa seria aumentar o período de observação de dois dias por semana para duas semanas completas (Carla).</i></p>
		3- Decorrentes de	<p><i>Como aspectos negativos destaco a incompatibilidade entre alguns elementos do grupo de</i></p>

		incompatibilidades entre os estagiários	<i>estágio com reflexos nos desempenhos durante a prática pedagógica e no relacionamento com as crianças (Margarida).</i>
	D3- Percepção da preparação com que os professores estagiários chegam ao estágio	1- Boa preparação	<i>Todas elas estavam preparadas para desenvolverem a prática pedagógica, no entanto achei a Catarina mais insegura não por falta de conhecimentos, só insegura, mais recatada na sombra das outras duas (Carla).</i>
		2- Fraca preparação	<p><i>Os alunos não chegam ao estágio suficientemente preparados pedagogicamente. Há também lacunas de natureza científica que são detectadas quando têm de aprofundar qualquer resposta suscitado no grupo-turma (Margarida).</i></p> <p><i>Na maioria das vezes perante um conteúdo sentem grande dificuldade em operacionalizá-lo, recorrendo, por vezes, ao professor cooperante. Parece que na instituição formadora têm pouca orientação nesse sentido (Margarida).</i></p> <p><i>Uma coisa que eu notei relativamente ao meu estágio foi o grau de exigência de comportamento e de relação com os alunos que foi totalmente diferente. Por exemplo, nós usávamos bata e a orientadora de estágio não nos permitia sequer cruzar as braços ao peito ou por as mãos dentro dos bolsos, por uma questão de postura porque nós éramos o exemplo dos alunos que nós tínhamos à frente, e se calhar há determinados comportamentos que hoje se facilitam. Acho que devíamos ser mais rigorosos (Carla).</i></p> <p><i>Eu até ao dia de hoje tenho tido grupos regulares e aí eu não sei se vêm minimamente preparados para aqui. Acho que noto uma falha, que é não saberem orientar-se no espaço quadro. Eu gosto muito de trabalhar no quadro, pois acho que o quadro ainda continua a ser um dos bons instrumento de trabalho, mas têm que ser as coisas bem estruturadas porque se assim não for pode tornar-se mais confuso e eles, desde o escreverem torto ao não saberem assinalar o que é mais importante, realçar o que é preciso se for preciso, baralham uma coisa com a outra, portanto coisas que parecem insignificantes têm o seu valor. Este ano já tentei alertar para essa organização pois se nós queremos que eles organizem um caderno como é que eles o vão fazer se não vêem isso da parte do professor no quadro? Na parte teórica o supervisor não vê isso pois só quem está no terreno é que se apercebe. Todavia acho que essas falhas não deveriam cá chegar (Filomena).</i></p>
		3- Relativização da preparação	<p><i>Uns chegam mais preparados do que outros. No entanto, considero que o importante é a sua disponibilidade para aprenderem (Marta).</i></p> <p><i>Sendo o estágio um espaço profissionalizante de formação interdisciplinar é natural que algumas insuficiências sejam detectadas sobretudo numa formação tendencialmente disciplinar. Assim, os problemas emergentes da prática devem constituir o móbil para o</i></p>

			<p><i>aprofundamento científico e pedagógico das matérias a abordar e a fazer aprender pelos alunos (Marta).</i></p> <p><i>Relativamente ao rigor científico, ao aprofundar conhecimentos aos alunos e se ele não tiver consciência daquilo que está a fazer, uma pergunta inconveniente dum aluno pode estragar uma aula. Relativamente ao meu grupo de estagiárias via-se que uma estava preparada para a vida prática e sabia estar perante a turma. Outra era um doce, mas era demasiadamente branda com um aluno mas... dava-lhe a volta. Outra era intermédia, ora era austera, ora facilmente perdia o controlo da turma (Carla).</i></p>
E- Formação em supervisão	E1- Exercício de funções e papéis de supervisão	1- Decorrentes de formação especializada na área da supervisão e formação de formadores	<i>A minha prática de orientação de estágios decorre da formação especializada na área da supervisão e formação de formadores (...) (Marta).</i>
		2- Decorrentes da experiência de orientação de estágios e da experiência profissional	<p><i>(...) da experiência na orientação de estágio e da experiência como professora do 1.º CEB (Marta).</i></p> <p><i>A minha prática de orientação dos estágios decorre da minha experiência profissional como professora do 1.º CEB (Margarida).</i></p> <p><i>Não tenho formação em supervisão e como professora cooperante foi a primeira vez. A experiência foi interessante (Carla).</i></p> <p><i>Apenas por experiência e também porque penso que posso ganhar alguma coisa com os outros, pois eu não tenho formação. Há alguns anos atrás quando me convidaram para ser professora cooperante eu fiquei assustada porque não sabia o que ia fazer, não sabia qual o meu papel...(Filomena).</i></p>
	E2- Necessidade de formação em supervisão	1- Conhecer e desenvolver estratégias e actividades de supervisão	<i>Há alguns anos atrás quando me convidaram para ser professora cooperante eu fiquei assustada porque não sabia o que ia fazer, não sabia qual o meu papel no meio disto tudo. Eu precisava de ter tido alguma formação que me ajudasse a perceber qual seria o meu papel, eu não sei se estou a fazer bem quando chamo à atenção os estagiários, se devo utilizar o caderno onde registo e guardo tudo pois nunca sei se algum dia haverá algum problema com uma nota e assim tenho aqui alguma coisa que me defenda. Eu faço isto tudo sozinha porque nunca tive ninguém que me dissesse o que deveria fazer. Eu ainda hoje digo que gostava de ter alguma formação que me permitisse ajudá-los mais porque a minha missão aqui é ajudar a avaliar. Avaliar é importante mas mais do que isso seria ajudá-los a prepará-los para a vida. Nós devemos ter formação para lidar com eles em certas situações (Filomena).</i>

		2- Partilhar experiências de supervisão	<i>Deveria ser uma formação com um período regular, por exemplo, reunirem-se os professores cooperantes uma vez por mês. Tratar temas, detectar dificuldades que estejamos a sentir, porque nunca ninguém me perguntou se eu sentia alguma dificuldade a fazer esta avaliação. Era precisamente para não estar tão em branco como estou, ou seja, saber mais do que aquilo que eu sei para colmatar a tal necessidade de formação, que eu sou a favor da formação para nos especializarmos naquilo que precisamos para desenvolvermos melhor o nosso trabalho (Filomena).</i>
Quadro 2 Análise de conteúdo da entrevista às professoras cooperantes sobre representações e práticas de supervisão/orientação dos professores estagiários nos centros de estágio			
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		INDICADORES
A- Plano de formação (conhecimento e concordância)	A1 – Conhecimento do plano de formação		1- Conhece o plano
			2- Não conhece o plano
	A2- Concordância com o plano de formação		1- Concorda
			2- Discorda
			3- Concorda e discorda
	A3- Razões da concordância/ discordância com o plano de formação	- Razões da concordância	1- Interação precoce com os contextos de prática
		- Razões da discordância	1- Muitas disciplinas e desarticuladas entre si
			2- Pouca relação das disciplinas com os contextos de prática
			3- Pouco tempo de contacto/interacção com os contextos de prática
B- Supervisão da intervenção dos estagiários	B1- Procedimentos face à intervenção em geral		1- Confiava no seu desempenho e ausentava-se da sala de aula (para o estagiário se sentir mais à-vontade)
			2- Intervinha na acção quando achava pertinente ou a solicitação do estagiário
			3- Observava o fluir da aula e tomava notas para serem analisadas na reunião de reflexão
			4- Apoiava alunos com dificuldades
	B2- Procedimentos face à observação de “erros”		1- Interrompia a intervenção apenas se o erro fosse grave (erro científico ou se hipotecasse aprendizagens futuras)
			2- Não interrompia a acção mas registava o erro que era objecto de análise na fase de pós-observação (eventualmente por iniciativa do estagiário caso se apercebesse do erro no decurso do processo ou na avaliação dos alunos)
	B3- Razões da interrupção da intervenção na presença de “erros”		1- Ajudar/encorajar o professor estagiário (sem que o grupo-turma se apercebesse)
			2- Corrigir o erro (preocupação com os alunos e com o professor estagiário)
	B4- Procedimentos face à observação de “boas práticas”		1- Dirigia-lhes palavras de apoio (no final da aula) e/ou reservava para a reflexão da fase de pós-observação a apreciação dos aspectos positivos observados
	B5- Razões relativas aos procedimentos face à observação de “boas práticas”		1- Melhoria do auto-conceito profissional e do desenvolvimento profissional
	C- Supervisão da pós-intervenção	C1- Procedimentos face à organização	
2- Tempo médio de cada reflexão			

		3- Tempo médio disponibilizado a cada estagiário para analisar a sua intervenção
	C2- Procedimentos face à reflexão/formação	1- Procurava que os estagiários descrevessem e fundamentassem teoricamente as suas opções didáctico-pedagógicas
		2- Confrontava as opções de intervenção dos estagiários com alternativas didáctico-pedagógicas fundamentadas (suas e dos colegas estagiários)
		3- Das discussões emergiam propostas didáctico-pedagógicas alternativas ensaiadas nas intervenções seguintes
	C3- Procedimentos face à avaliação dos estagiários	1- Suportada na análise crítica dos referenciais definidos na grelha de parâmetros de avaliação do estágio)
		2- Suportada na opinião fundamentada dos colegas
		3- Suportada na avaliação da aprendizagem de um pequeno grupo heterogéneo de alunos
		4- Suportada pela experiência pessoal
	C4- Procedimentos face à preparação da intervenção seguinte	1- Dava os temas e os estagiários concebiam livremente a organização da aula
		2- Dava os temas e sugestões de organização mas sem a obrigatoriedade de serem seguidas
D- Representações do estágio supervisionado	D1- Percepção de aspectos positivos	1- Reconhecimento da importância do estágio supervisionado para a formação de professores
	D2- Percepção de constrangimentos	1- Decorrentes da ausência de formação em supervisão
		2- Decorrentes da falta de boa organização do estágio
		3- Decorrentes de incompatibilidades entre os estagiários
	D3- Percepção da preparação com que os professores estagiários chegam ao estágio	1- Boa preparação
		2- Fraca preparação
		3- Relativização da preparação
E- Formação em supervisão	E1- Exercício de funções e papéis de supervisão	1- Decorrentes de formação especializada na área da supervisão e formação de formadores
		2- Decorrentes da experiência de orientação de estágios e da experiência profissional
	E2- Necessidade de formação em supervisão	1- Conhecer e desenvolver estratégias e actividades de supervisão
		2- Partilhar experiências de supervisão